

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CÁSSIA HELENA GUILLEN

A ALFABETIZAÇÃO NO PARANÁ:
O CASO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1960-1980

CURITIBA

2020

CÁSSIA HELENA GUILLEN

**A ALFABETIZAÇÃO NO PARANÁ:
O CASO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1960-1980**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

Guillen, Cássia Helena
G958a A alfabetização no Paraná : o caso de São José dos Pinhais, 1960-1980 /
2020 Cássia Helena Guillen ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2020.
290 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2020
Bibliografia: f. 253-264

1. Alfabetização. 2. Alfabetização – História. 3. Educação – História –
Paraná. 4. Ensino fundamental. 5. São José dos Pinhais (PR). I. Miguel, Maria
Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 372.412

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 160
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

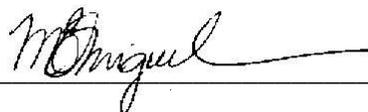
Cássia Helena Guillen

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte, às 14h, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof.^a Dr.^a Elisângela Zarpelon Aksenen, Prof. Dr. Peri Mesquida e Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi para examinar a tese da doutoranda **Cássia Helena Guillen**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “A ALFABETIZAÇÃO NO PARANÁ: O CASO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1960 - 1980” que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16 HS 40. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: Tendo em vista a qualidade da Tese, a Banca recomenda sua publicação em forma de livro, artigos e comunicação em eventos da área.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel



Convidado Externo:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof.^a Dr.^a Elisângela Zarpelon Aksenen

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

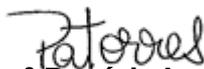
Prof. Dr. Peri Mesquida

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Participação por videoconferência



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



*Para Maria Paula e Ana Júlia,
presentes de Deus, sempre
presentes em mim!*

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese foi possível somente pelo apoio de outras mãos junto as minhas. Algumas me dando Força e Coragem, outras abrindo portas para que eu pudesse entrar e pesquisar, enquanto havia aquelas que me traziam, com suas próprias mãos, as fontes que eu precisava conhecer. Mãos que me acenavam de longe, outras bem de perto, segurando a minha quando ela cansava de escrever. Algumas delas, como as mãos das professoras das primeiras séries, ajudaram-me até mesmo a melhorar as linhas mal escritas, encontrar a palavra perfeita, a sintaxe correta, a tecer a semântica com o sentido desejado para uma pesquisa científica. Mãos que me ajudaram a tirar os excessos e completar as lacunas. Mãos afetivas, amigas, de pulso firme, fortes, delicadas, companheiras, gentis, cordiais. Todas que me ajudaram até aqui, mesmo as que eu me esqueci de mencionar, minha Gratidão Eterna! E para todas as que me recordo neste momento, eu agradeço:

A Deus, porque sempre foi Ele minha força e coragem, o sustento e tudo que eu precisava para chegar até aqui.

A minha mãe, Laura, que me olhava com um amor que nunca mais encontrei. Por tudo o que me ensinou a ser.

À Maria Paula, minha primogênita, saber que você está sempre ao meu lado e eu ao seu torna a caminhada da vida mais alegre e feliz. Cada palavra sua ou apenas o seu silêncio de compreensão era o porto que precisava.

À Ana Júlia, filha caçula, saber que você está sempre ao meu lado e eu ao seu torna a caminhada da vida mais alegre e feliz. Seu jeito sincero e preocupado em ser boa filha, enche meu coração de orgulho.

À Jeyssiele, parceria de todos os dias que com suas palavras de ânimo, mal sabia que me encorajava a seguir.

À professora Ema Karan, pela sua doçura, experiência, gentileza e fé na vida, que estão registrados no passado e no presente.

À professora Sandra, da Escola Municipal Paulo Pimentel, que concedeu algumas fontes usadas na pesquisa, da época em que sua mãe era alfabetizadora.

À Sol (Solange) por quatro anos de paciência, dedicação e ajuda que foram sempre tão essenciais.

Aos professores do PPGE da PUC-PR, Peri Mesquida, Maria Lourdes Gisi e Joana Romanowski, por compartilharem comigo seus conhecimentos e, principalmente, humanidade.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela concessão da bolsa de estudo, a qual possibilitou meus avanços na pesquisa de maneira significativa.

Às novas amizades durante o percurso desta tese, sobretudo, as constituídas com Elisângela, Silvana, Eliane e Tadeu, os quais proporcionaram além das trocas de experiências acadêmicas, a certeza de que ainda temos muito a fazer pela Educação brasileira.

Às parceiras da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, algumas pelas dicas de livros e leituras, outras pelas conversas e trocas de angústias e, especialmente, pela amizade que alivia o peso da vida, como a da Adriane Anjos.

Ao amigo Adilson, que me recebeu por muitas vezes na Secretaria de Educação do Estado, com disposição para procurar as fontes nas prateleiras, sempre depois de me oferecer um delicioso café.

À amiga Andréia Dallarosa, minha admiração pela pessoa que é, por sua inteligência, mas, principalmente, pela sua integridade.

Aos meus pastores, Robinson Salazar Buitrago e Celeste Maria Meza, pelo respaldo espiritual que não me permitia ficar abatida. Muito obrigada por cada oração, palavra e intercessão.

Ao amigo Jorge Carmona, por sua amizade sincera e as preciosas dicas acadêmicas que fizeram toda a diferença na caminhada da Tese.

E por último, a mais significativa, meu agradecimento especial a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, a qual me cativou como uma criança que chega pela primeira vez à escola e se encanta com sua professora. Sua humildade, paciência, bom humor e, ao mesmo tempo, pulso firme foram tão essenciais que faltam palavras para explicar e agradecer. Por ela, pude conhecer a história do Paraná, história difícil e árdua para fazer do Ensino Primário virar uma realidade para a população que chegava ao Estado e o conquistava e, também, por ele era conquistado. História de pessoas simples, da roça e da cidade, de trabalhadores e de intelectuais que lutaram para fazer do Paraná um estado respeitado e digno de ser habitado. História de alunos, que caminham quilômetros para chegar à escola, e de professores, que faziam suas próprias casas virarem escolas. Períodos difíceis como aquele em que não havia nenhuma estrutura para ser professor, bastava saber um pouco mais que os próprios alunos. Uma história que, apesar dos erros e acertos, insistiu e chegou até aqui, da qual faço parte e que muito me orgulho.

Professora Betinha, que o bom Deus possa recompensá-la por tantos pesquisadores que passam pela sua orientação e dela saem cheios de esperança de poder de alguma forma contribuir para melhorar a Educação deste Estado e, portanto, deste país.

Rios sem discurso
A Gabino Alejandro Carriedo

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*
(João Cabral de Melo Neto, 1975, p.23)

RESUMO

Esta tese versa sobre a alfabetização no Paraná, sobretudo, o caso de São José dos Pinhais. Articula-se à linha de pesquisa História e Políticas da Educação do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A problemática desta investigação se constitui por meio das seguintes questões: como a alfabetização no município de São José dos Pinhais se configurou mediante orientações oficiais federal e, principalmente, estadual paranaense no período de 1960 a 1980? Qual o significado da alfabetização, em São José dos Pinhais, em relação à organização social do trabalho que se constituía no cerne do regime civil militar? O município de São José dos Pinhais foi escolhido como contexto local, por manifestar-se como lugar de exercício docente por esta pesquisadora e por não ter sido ainda contemplado com pesquisas realizadas em história da alfabetização. O objetivo geral desta tese é o de contribuir com a historiografia da História da Alfabetização paranaense, por meio de realizar uma análise crítica sobre como a alfabetização se configurou no município de São José dos Pinhais, mediante orientações oficiais federal e estadual paranaense, no período de 1960 a 1980. Os objetivos norteadores foram: investigar como se deu o processo de alfabetização em São José dos Pinhais no período de 1960 a 1980; verificar a adequação das diretrizes paranaenses em função das diretrizes nacionais sobre alfabetização; verificar a adequação do que foi aplicado em São José dos Pinhais em função das diretrizes estaduais de alfabetização. Diante disso, parte-se da hipótese de que a alfabetização, em São José dos Pinhais, não foi posta apenas a serviço de assistir os filhos dos trabalhadores que chegavam em busca de emprego ou de seus municípios, mas fazia parte de um projeto político de Governo, que se apropriou dos novos paradigmas conceituais da língua materna, a fim de formar os sujeitos que correspondessem aos conclames da Lei nº 5.692/71, nas esferas: nacional, estadual e local. Para tanto, foi utilizado como método para esta pesquisa a perspectiva materialista histórica dialética, e as contribuições de muitos autores, tais como: Bloch (2001), Thompson (1981); Farge (2009); Saviani (1999, 2005, 2013); Kosik (1976); Cury (2000); Konder (2011); Ciavatta (200); Miguel (1997, 2004, 2007), entre outros. A organização desta tese contempla cinco capítulos. O primeiro corresponde à apresentação. O segundo refere-se ao mapeamento das principais pesquisas realizadas sobre a história da alfabetização. O terceiro capítulo trata de compreender o que levou à mudança na maneira de ensinar a língua materna, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1971. O quarto capítulo busca conhecer quais eram as principais diretrizes para o ensino primário e a proposta de alfabetização para todo território paranaense. Para isso, foram analisados dois Planos Estaduais de Educação, três Currículos de Ensino, como também, outros materiais elaborados por aquele órgão, que orientavam os professores a respeito da alfabetização, no período entre 1960 a 1980. O quinto e último capítulo traz a verificação da alfabetização, em contexto local, através de fontes escolares doadas por docentes que atuaram na rede de ensino, no período investigado, sendo algumas avaliações de Língua Portuguesa, do ano de 1975, e um Caderno de Planejamento, do ano de 1979. A investigação revelou que a alfabetização, em São José dos Pinhais, acatava as orientações do seu tempo em nível estadual e federal. Além disso, os registros encontrados sobre as práticas alfabetizadoras nas fontes municipais, bem como as informações encontradas nas fontes localizadas na Secretaria de Educação do Estado, sinalizaram que a alfabetização, no período desta investigação, foi utilizada como um instrumento de mediação para atingir a proposta governamental oriunda do regime civil militar, tanto em âmbito federal, estadual, quanto municipal.

Palavras-chave: História da Alfabetização. História da Educação no Paraná. Alfabetização em São José dos Pinhais.

ABSTRACT

This thesis contemplates with literacy in Paraná and, above all, the case of São José dos Pinhais. It is linked to the line of research History and Policies of Education of the Graduate Program in Education, (Doctorate), from the Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). The problem of this investigation is constituted by the following questions: how did literacy, in the city of São José dos Pinhais, take form through official federal guidelines and, mainly, state guidelines in the period from 1960 to 1980? What was the meaning of literacy, in São José dos Pinhais, in relation to the social organization of work that was realized of the civil military regime? The city of São José dos Pinhais was chosen as a local context, as it has been a place of teaching practice, by this researcher and also because it has not yet been contemplated with research carried out in the history of literacy. The general objective of this thesis is to contribute to the historiography of the History of Literacy in Paraná State through a critical analysis of how literacy was configured in São José dos Pinhais, through official federal and state guidelines in Paraná, from 1960 to 1980. Therefore, the proposed objectives to guide and reach the general objective are: investigate how the literacy process occurred in São José dos Pinhais from 1960 to 1980; verify the adaptation of what was practiced in São José dos Pinhais according to the state literacy guidelines. Given this, it is assumed that literacy, in São José dos Pinhais, was not only used to assist the children of workers who arrived in search of jobs or their citizens, but was part of a political project of government, which appropriated the new conceptual paradigms of the mother language, in order to form the subjects that corresponded to the conclusions of law nº5.692/71, in the spheres: national, state and local. Therefore, the dialectical historical materialist perspective was used as a method for this research and the contributions of many authors, such as: Bloch (2001), Thompson (1981), Farge (2009) Saviani (1999, 2005, 2013). Cury (2000); Konder (2011), Ciavatta (2000), Miguel (1997, 2004, 2007) among others. The organization of this thesis includes five chapters. The first one corresponds to the presentation of this thesis. The second refers to the mapping of the main researches carried out on the history of literacy which made it possible to visualize what the researchers have already brought up on this issue, in addition to making it possible to have access to some important subsidies, especially to the researches that investigated the State of Paraná. The third chapter is about understanding what led to the change in the way of teaching the mother tongue, starting with the first Law of Guidelines and Bases of 1971 in national, state and municipal levels. The fourth chapter intended through contact with official sources of the State of Paraná, located in the Department of Education to know what were the main guidelines for Elementary School and the literacy proposal for the whole of Paraná State. For that, were analyzed two State Education Plans, three Teaching Curriculum were analyzed as well as other materials prepared by Department that guided teachers about literacy between 1960 and 1980. The fifth and final chapter brings the research in a local context. In this section it was investigated how the teaching of Reading and writing took place in the city of São José dos Pinhais, through legal guidelines, specially from the State. The research materials about school were donated by teachers, who worked in the education system in the period under investigation, consist of some assessments of the Portuguese Language, from the year of 1975, and a Planning Book from the year of 1979. The investigation revealed that literacy, in São José dos Pinhais, followed the guidelines of its time at the state and federal levels. In addition, the records found on literacy practices in municipal sources as well as information found in sources located in the State Department of Education, signaled that literacy, during the period of this investigation, was used as a mediation tool to achieve the proposal governmental origin from the civilian military regime, both at federal, state and municipal levels.

Key-words: Literacy History. Paraná Education History. Literacy in São José dos Pinhais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proficiência em Leitura.....	21
Figura 2 – Proficiência em Escrita.....	22
Figura 3 – Mapa do Paraná, destacando São José dos Pinhais.....	25
Figura 4 - Marcos legais referentes à nomenclatura do ensino de Língua Portuguesa.....	99
Figura 5 – Métodos de Alfabetização e o Método Erasmo Pilotto.....	109
Figura 6 - Plano Estadual de Educação 1973-1976.....	118
Figura 7 – Plano Estadual de Educação e Cultura.....	138
Figura 8 – Currículo de 1973.....	146
Figura 9 – Currículo de 1973, apresentando alunos trabalhando por meio de fotos.....	149
Figura 10 – Currículo de 1976.....	150
Figura 11 – Currículo de 1977.....	155
Figura 12 – Mafalda e sua professora.....	167
Figura 13 – Mafalda lendo jornal.....	167
Figura 14 – Capa das avaliações.....	180
Figura 15 – Prova de Português, Agosto.....	181
Figura 16 – Prova de Português, Agosto, 1ª parte.....	182
Figura 17 – Prova de Português, Agosto, Ditado.....	183
Figura 18 – Prova de Português, Agosto, Complete.....	184
Figura 19 – Prova de Português, Agosto, Separe em sílabas.....	184
Figura 20 – Prova de Português, Agosto, Dê o nome dos desenhos.....	185
Figura 21 – Prova de Português, Agosto, Risque as vogais.....	185
Figura 22 – Prova de Português, Agosto, Complete as frases.....	186
Figura 23 – Prova de Português, Agosto, Coloque em ordem a frase.....	186
Figura 24 – Prova de Português, Setembro.....	187
Figura 25 – Prova de Português, Setembro, Ditado.....	188
Figura 26 – Prova de Português, Setembro, Leitura silenciosa.....	188
Figura 27– Prova de Português, Setembro, Complete os nomes.....	189
Figura 28– Prova de Português, Setembro, Risque as vogais.....	189
Figura 29– Prova de Português, Setembro, Copie com letra maiúscula.....	189

Figura 30 – Prova de Português, Setembro, Risque as letras maiúsculas.....	190
Figura 31 - Prova de Português, Setembro, Forme frases.....	190
Figura 32 – Prova de Português, Novembro.....	191
Figura 33 – Prova de Português, Novembro, Ditado.....	192
Figura 34 – Prova de Português, Novembro, Leitura.....	193
Figura 35 – Prova de Português, Novembro, Complete.....	194
Figura 36 – Prova de Português, Novembro, Reconhecer o verbo.....	194
Figura 37 - Prova de Português, Novembro, Escreva as palavras.....	195
Figura 38 - Prova de Português, Novembro, Complete com ações.....	196
Figura 39 – Prova de Português, Novembro, Frases.....	196
Figura 40 – Prova de Português, Novembro, Sublinhe os nomes.....	197
Figura 41 - Prova de Português, Novembro, Dê o feminino.....	197
Figura 42 - Prova de Português, Novembro, Passe para o aumentativo.....	198
Figura 43 - Prova de Português, Novembro, Antônimo.....	198
Figura 44 - Prova de Português, Novembro, Passe para o feminino.....	199
Figura 45 – Caderno de Atividades 1ª série.....	202
Figura 46 – Período Preparatório.....	202
Figura 47 – Palavra-chave: Tatu.....	204
Figura 48 - Atividades de Matemática.....	205
Figura 49 - Calendário semanal.....	206
Figura 50 – Palavra-chave: Lata.....	208
Figura 51 - Pronunciar a palavra lata.....	209
Figura 52 – Utilidades das latas.....	210
Figura 53 – Apresentação da letra L.....	210
Figura 54 - Latas com folhagens.....	211
Figura 55 – Palavra-chave: lata e outras atividades.....	211
Figura 56 – Palavra-chave: Lata, leitura.....	212
Figura 57 - Ditado de Gravuras.....	212
Figura 58 - Outras atividades sobre a lata.....	213
Figura 59 - Palavra-chave: lata, leitura e frases.....	213
Figura 60 - Leitura de frases.....	214
Figura 61 - Palavra-chave: vaca.....	215
Figura 62 – Cartilha: lição da vaca.....	216

Figura 63 – Dia de Leitura.....	217
Figura 64 – Palavra-chave: Tatu.....	218
Figura 65 – Formações de palavras.....	219
Figura 66– Para casa.....	219
Figura 67 – Palavra-chave: cama.....	220
Figura 68 – Postura para ler.....	220
Figura 69 – Leitura em conjunto.....	221
Figura 70 – Palavra-chave: Tatu, Leitura em conjunto.....	222
Figura 71 – Leitura de frase.....	222
Figura 72 – Identificar palavras no texto.....	223
Figura 73 – Responder perguntas sobre o texto lido.....	223
Figura 74 – Compreensão do texto.....	224
Figura 75 – Texto.....	224
Figura 76 - Cantar músicas.....	227
Figura 77 - Música do Sabiá.....	227
Figura 78 – Poema sobre a escola.....	228
Figura 79 – Poema sobre a Semana da Pátria.....	228
Figura 80 – Escrever uma cartinha.....	229
Figura 81 – Copiar o texto sobre uma visita.....	229
Figura 82 – Texto em verso sobre Gabriela.....	230
Figura 83 – Diagrama apresentando a alfabetização e sua articulação com as três esferas contextuais.....	231
Figura 84 – Diagrama apresentando a alfabetização em São José dos Pinhais e suas relações intrínsecas.....	232
Figura 85 – Bandeira do Município de São José dos Pinhais.....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações disponíveis nos Bancos Virtuais.....	42
Quadro 2 – Palavras-chaves.....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização por ano de publicação de pesquisas.....	45
---	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
a.C.	– Antes de Cristo
ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ALFA	– Alfabetização de Adolescentes e Adultos
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior
CEPE	– Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CIAR	– Centro Industrial de Araucária
CIC	– Cidade Industrial de Curitiba
Color.	– Colorido
comp.	– Compilador
coord.	– Coordenador
d. C.	– Depois de Cristo
DVD	– <i>Digital VideoDisc</i>
ed.	– Edição
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
Ed.	– Editor
f.	– Folha
FUNDEPAR	– Fundação Educacional do Estado do Paraná
IBGE/	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ideal.	– Idealizador
il.	– Ilustrador
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISBN	– <i>International Standard Book Number</i>
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
NBR	– Norma Brasileira Regulamentar
P&b	– Preto e branco
p.	– Página
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	– Plano Estadual de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PRORURAL– Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RMC – Região Metropolitana de Curitiba
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas
SJP – São José dos Pinhais
trad. – Tradutor
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	24
1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	30
2 CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS NA ÁREA DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	39
2.1 MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	40
2.2 AS CATEGORIAS ANALISADAS PELAS LENTES DOS PESQUISADORES..	47
2.2.1 Cartilhas, Impressos Escolares e os Métodos de Ensino na História da Alfabetização Brasileira.....	48
2.2.2 Políticas Educacionais e Contexto Histórico Brasileiro Nacional e Regional....	57
2.2.3 Memórias, Modos e Práticas de Alfabetização em Território Brasileiro.....	61
2.2.4 Os Sujeitos da História da Alfabetização Brasileira.....	67
2.3 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: COADJUVANTE PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES.....	69
3 O PERCURSO SINUOSO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PARADIGMAS CONCEITUAIS.....	72
3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS CENÁRIOS: NACIONAL E ESTADUAL.....	74
3.2 A CHEGADA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TERRAS BRASILEIRAS: DA GRAMÁTICA PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS.....	86
3.3 A ALFABETIZAÇÃO NA BUSCA PERMANENTE DO MELHOR CAMINHO: DO MODO DE ENSINAR PARA COMO SE APRENDE.....	100
3.4 NO PARANÁ: DOS MÉTODOS IMPORTADOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA O MÉTODO PARANAENSE DE ERASMO PILOTTO.....	108
4 A ALFABETIZAÇÃO PARANAENSE A PARTIR DAS DIRETRIZES E BASES DA LEI 4.024/1961.....	117
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARANAENSE ATRAVÉS DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: 1973-1976.....	117

4.1.1 O Ensino Primário na visão do Plano Estadual de Educação: 1973-1976.....	125
4.1.2 O Ensino Primário na visão do Plano Estadual de Educação: 1976-1979.....	137
4.2 A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO PARANÁ.....	142
4.2.1 Alfabetização para o Paraná através das vozes dos Currículos: Década de 1970.....	145
4.2.2 Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do 1º Grau: A vez da Alfabetização.....	155
5 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: DE 1975 A 1979.....	175
5.1 AVALIAÇÕES DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DE 1975 EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	179
5.1.1 Os Níveis de Conhecimento cobrados nas Provas de Comunicação e Expressão.....	180
5.1.2 Avaliações de Leitura e Escrita no Final do Ano Letivo.....	191
5.1.3 Avaliações de Leitura e Escrita de 1975: Alfabetização Concluída?.....	199
5.2 REVELAÇÕES DE UM CADERNO DE PLANEJAMENTO: O ANO DE 1979.	201
5.2.1 A organização do Caderno de Planejamento, de 1979.....	201
5.2.2 De Palavras-chave para as Atividades de Leitura e Escrita, um caminho a percorrer.....	206
5.2.3 Modos de Escrever e Ler na conjuntura São-joseense: o ano de 1979.....	217
5.2.4 Alguns Encaminhamentos Metodológicos através dos Gêneros Textuais.....	226
5.3 O QUE AS CATEGORIAS DE ANÁLISES CRÍTICAS INDICARAM SOBRE AS FONTES PRIMÁRIAS.....	230
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS.....	253
APÊNDICES.....	265
APÊNDICE 1 – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DE 1973.....	266
APÊNDICE 2 – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DE 1976.....	267
APÊNDICE 3 – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DE 1977.....	268
ANEXOS.....	269
ANEXO 1 – CAPA DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ERASMO PILOTTO.....	270

ANEXO 2 – CAPA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1973-1976.....	271
ANEXO 3 – CAPA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1976-1979.....	272
ANEXO 4 – CAPA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1976-1979.....	273
ANEXO 5 – CURRÍCULO DE 1973, APRESENTANDO ALUNOS TRABALHANDO POR MEIO DE FOTOS – A	274
ANEXO 6 – CURRÍCULO DE 1973, APRESENTANDO ALUNOS TRABALHANDO POR MEIO DE FOTOS – B	275
ANEXO 7 – CAPA DO CURRÍCULO DE 1976.....	276
ANEXO 8 – CAPA DAS AVALIAÇÕES DE 1975: SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	277
ANEXO 9 – AVALIAÇÃO DE 1975: REGISTRO DA ALUNA.....	278
ANEXO 10 – AVALIAÇÃO DE 1975: DÊ O NOME DAS FIGURAS.....	279
ANEXO 11 – AVALIAÇÃO DE 1975: COMPLETE.....	280
ANEXO 12 – AVALIAÇÃO DE 1975: ANTÔNIMO.....	281
ANEXO 13 – CADERNO DE ATIVIDADES 1ª SÉRIE EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	282
ANEXO 14 – CADERNO DE ATIVIDADES: PALAVRA-CHAVE TATU.....	283
ANEXO 15 – CADERNO DE ATIVIDADES: PALAVRA-CHAVE LATA.....	284
ANEXO 16 – CADERNO DE ATIVIDADES: PALAVRA-CHAVE CAMA.....	285
ANEXO 17 – CADERNO DE ATIVIDADES: LEITURA DIA 18/06/1975.....	286
ANEXO 18 – CADERNO DE ATIVIDADES: DIA 17/05/79.....	287
ANEXO 19 – CADERNO DE ATIVIDADES: LEITURA DE FRASES 18/06/79.....	288
ANEXO 20 – CADERNO DE ATIVIDADES: LEITURA EM CONJUNTO 03/08/79	289

1 INTRODUÇÃO

*Um homem nunca toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)
(Heráclito apud Konder, 2008, p.53)*

A alfabetização brasileira tem se mostrado, historicamente, um permanente desafio para todos que estão com ela envolvidos de forma direta ou indireta. Sejam professores, gestores, equipes de coordenadores, Secretarias de Educação, intelectuais ou pesquisadores, cada qual com sua função e lugar busca possibilidades para fazer a alfabetização avançar. Em outras palavras, esforços têm sido feitos para que o ensino inicial da língua materna se torne uma grande alavanca e eleve os estudantes para um nível mais alto de leitura e de produção escrita.

Por enquanto, esse esforço coletivo tem sido apenas uma meta a ser alcançada e se mostra, apesar de alguns avanços, ainda um caminho longo a percorrer. Os níveis de leitura e de escrita dos estudantes da educação pública são ainda considerados frágeis e a situação é desigual entre as Unidades Federativas. O problema geral demonstrado pelas estatísticas é uma alfabetização que ainda não encontrou “o caminho certo”, promovendo, além de outras questões, uma desigualdade de aprendizagem expressiva entre as regiões do país.

Em 2013, o Brasil iniciou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A ANA² era considerada um indicador nacional, tanto de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa quanto de alfabetização matemática, cujo objetivo era avaliar os estudantes brasileiros do Ciclo de Alfabetização, ou seja, era aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2019, a ANA deixou de ter essa nomenclatura, da mesma forma que as outras avaliações de larga escala, pois todas passaram a ser denominadas como Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), distinguindo-se entre si apenas pela indicação da etapa de ensino e das áreas do conhecimento avaliadas.

De todo modo, os últimos dados sobre a alfabetização foram apurados pela ANA. Nesse sentido, verifica-se sua relevância para conhecer as circunstâncias atuais da alfabetização para,

¹ O órgão responsável por essas avaliações é o Inep, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, é feito um conjunto de avaliações externas, em larga escala, que permite a realização de um diagnóstico da Educação Básica brasileira a esse órgão.

² Em 2012, o governo brasileiro estabeleceu um programa com o objetivo de atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação que definia alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. O programa é chamado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir dele, foi estipulada uma avaliação nacional para acompanhar a alfabetização, bem como o cumprimento da meta.

após isso, poder olhar para seu processo histórico e compreender sua trajetória. Assim, O Inep estabeleceu algumas matrizes de referência dos testes avaliativos, que consistem em uma seleção de habilidades para medir a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2016).

A matriz de Língua Portuguesa é organizada pela via da leitura e da escrita. A primeira matriz, da leitura, possui 9 (nove) habilidades que o estudante deve ter desenvolvido até o 3º ano escolar, sendo elas:

Ler palavras com estrutura silábica canônica; Ler palavras com estrutura silábica não canônica; Reconhecer a finalidade do texto; Localizar informações explícitas em textos; Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal; Identificar o assunto de um texto; Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos (BRASIL, 2018, p. 22).

A matriz escrita, por seu turno, possui 3 (três) habilidades a serem alcançadas no final da etapa de alfabetização, tais como: Grafar palavras com correspondências regulares diretas; Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; Produzir um texto a partir de uma situação dada (BRASIL, 2018, p. 22).

Os resultados da ANA são apresentados, conforme seu Relatório (2016), em três escalas de proficiência. A escala de proficiência de leitura envolve quatro níveis, que vão desde: ler palavras com estrutura canônica e não canônicas; passando para o nível da localização de informações explícitas em textos curtos, depois textos mais extensos e reconhecer sua finalidade; até chegar ao nível mais analítico de identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil, etc. (BRASIL, 2018).

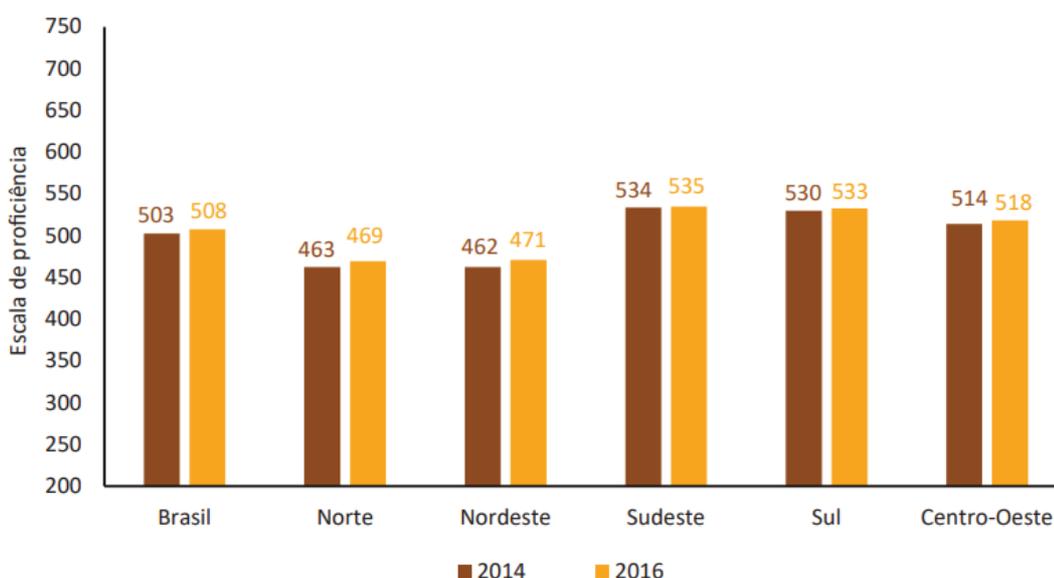
Os dados da ANA que constam neste estudo foram extraídos da avaliação feita em 2016, conforme já dito. Por essa razão, é oportuno demonstrar o que esse levantamento avaliou, pois permite perceber as principais fragilidades desse ensino. Os estudantes que fizeram o teste de leitura, escrita e matemática foram um total de 2.160.601. Os dados sobre a proficiência de leitura demonstraram que dos 2.160.601 estudantes, 22% encontram-se no nível 1; 33% estão no nível 2; 32% no nível 3; e no nível 4, apenas 13%. (BRASIL, 2018).

Conforme essas informações estatísticas, pode-se compreender que a maior parte dos estudantes que concluíram o 3º ano de alfabetização, naquele ano, alcançou os 3 (três) primeiros níveis de leitura. Uma minoria, contudo, atingiu o nível 4 (quatro), o qual seria o estágio mais desejável, na finalização da alfabetização. Isso indica que, de modo geral, os alunos apresentaram um nível insuficiente de compreensão leitora. Isso pode gerar implicações futuras,

pois essa vulnerabilidade na leitura na maioria das vezes se estende para os anos subsequentes, ocasionando entraves educacionais que repercutem também nas aprendizagens de outras áreas do conhecimento.

No Relatório, do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018), é apresentada uma comparação entre anos de 2014 e 2016 em nível nacional, regional e estadual.

Figura 1 – Proficiência em leitura



Fonte: Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018).

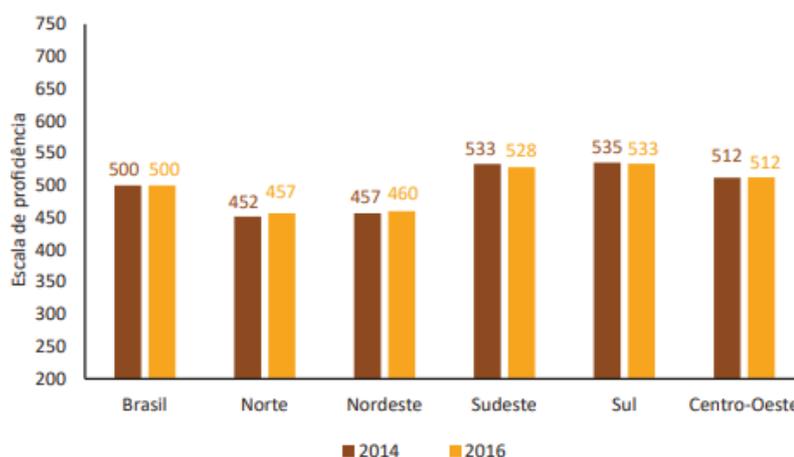
A análise dos dados, da Figura 1, em nível nacional, de acordo com o Relatório, revela que:

Em nível nacional, nota-se que há maior concentração de estudantes nos níveis 2 e 3 da escala de leitura nas duas edições da ANA (cerca de 2/3 dos alunos), tendo havido ligeira melhora em 2016, expressa pelo crescimento de 2 pontos percentuais (p.p.) no quantitativo de alunos posicionados no nível 4, ainda que o percentual de alunos no nível mais baixo tenha se mantido constante (22%). Nos níveis 1 e 2, encontram-se mais de 50% dos alunos nas duas edições consideradas (BRASIL, 2018, p. 7).

Em nível de regiões, o Relatório conclui por meio dos dados que houve uma ligeira melhora em todas elas no Brasil. Nesse sentido, as regiões que mais se destacaram na proficiência de leitura são as do Sudeste, Sul e Centro-oeste, embora não estejam no nível adequado. Em contrapartida, a região Norte e Nordeste são as que estão em nível mais insuficientes.

A proficiência de escrita abordada no Relatório, que compara as últimas avaliações, sinalizou os menores níveis também nas regiões Norte e Nordeste, e maiores nas regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste. Essas referências apontaram para um ensino deficitário tanto de leitura e de escrita e com proporções maiores em regiões mais carentes do território brasileiro, conforme aponta a Figura 2.

Figura 2 – Proficiência em escrita



Fonte: Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018).

Em relação às Unidades Federativas que apresentaram as maiores médias em suas respectivas regiões, o Relatório aponta: Acre, Ceará, Paraná, Minas Gerais e Distrito Federal. Diante desses dados ainda recentes, nota-se o quanto a alfabetização ainda é um grande desafio e um problema preocupante, mesmo para as regiões com melhores índices de desenvolvimento.

Assim, cumpre mencionar a experiência pessoal desta pesquisadora, ou seja, é por se estar imersa nas angústias que envolvem a alfabetização, no papel de alfabetizadora, no município de São José dos Pinhais desde 2005, que esta Tese surgiu. No mestrado (2015), eu havia pesquisado a contribuição dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, no 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa demonstrou que o livro didático, de uma maneira ou de outra, colaborava com a alfabetização, já que dependeria de como o docente se apropriava desse material e o utilizava nas aulas. Além disso, a maioria dos alfabetizadores entrevistados o considerou como um aliado do ensino.

Contudo, a dissertação trazia elementos da história recente e não foi suficiente para compreender o processo histórico desse ensino. Diante disso, novas angústias me impulsionaram, a saber, o que acontece com a alfabetização brasileira que enfrenta tantos

entraves e não avança como deveria. Farge (2009 *apud* Aksenon, 2019, p. 18) explicita: não existe historiador que não foi, em maior ou menor grau, afetado pela “dialética do reflexo ou do contraste com ele mesmo” diante da realidade que vivencia.

Por essa razão, as questões do presente não respondiam mais as inquietações que surgiram e foi necessário olhar para trás, onde foi possível compreender que nesta estrada a alfabetização não caminha sozinha, pois se somam a ela questões políticas, econômicas, sociais e culturais, em diferentes tempos e espaços, que governam sua direção.

Assim, foi como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, que eu sempre ficava incomodada com as dificuldades dos estudantes, pois percebia que eram inteligentes, mas não entendiam o que liam e não conseguiam organizar suas ideias e escrever corretamente os textos que produziam. Esse incômodo agravou-se quando eu fui trabalhar com Reforço Escolar, no qual recebia alunos no contraturno, do 2º ao 5º ano, para aulas de recuperação dos conteúdos.

O contato com esses estudantes revelou que a maioria, mesmo de 4º ou 5º anos, além da dificuldade de planejar, organizar e escrever um texto, usar a pontuação e acentuação de forma correta, permanecia no estágio básico da alfabetização, ou seja, de não perceber com exatidão a relação entre alguns grafemas e fonemas. Questão que deveria ter sido resolvida nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, dedicados para isso. Muitos estudantes faziam, por exemplo, trocas de fonemas como “p” por “b”, ou, “v” por “f”, ou “t” por “d”, entre outros equívocos, por não terem desenvolvido a consciência fonológica³. Na leitura, a situação se agravava, tendo em vista que os alunos não compreendiam os enunciados e situações problemas de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, da matemática.

Assim, no desejo de poder compreender e contribuir com as pesquisas sobre esse objeto, decidi continuar nesse caminho de pesquisa e passei a frequentar o Grupo de Pesquisa História e Políticas da Educação e Formação de Professores (PUCPR), com a orientação da Professora Doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel. Foi através das leituras e discussões que aconteciam nos encontros do grupo sobre as relações políticas, econômicas e sociais que interferem na educação, que percebi a possibilidade de buscar mais respostas para compreender a alfabetização, não mais de maneira isolada, mas como parte de um todo, isto é, inserida em um

³ Com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 90), os professores alfabetizadores são orientados a trabalhar na fase da alfabetização a consciência fonológica: “dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras”. Algo não orientado pelos documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Trata-se de desenvolver nos estudantes a capacidade de perceber e manusear, portanto, os fonemas e relacioná-los com os grafemas corretos para escrever.

conjunto de organizações que se movimenta socialmente. Por essa razão, este estudo manifesta-se em virtude do exercício de uma docente alfabetizadora e pela sua inquietação de ir além do que os olhos podem ver dentro das paredes da sala de aula.

A partir desta explanação, enfim, apresenta-se a abordagem desta tese que versa sobre a história da alfabetização no Paraná, sobretudo, o caso de São José Dos Pinhais. A pesquisa articula-se à linha de pesquisa História e Políticas da Educação do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A problemática desta investigação se constitui por meio das seguintes questões: como a alfabetização, no município de São José dos Pinhais, se configurou mediante orientações oficiais federal e, principalmente, estadual paranaense no período de 1960 a 1980? Qual o significado da alfabetização em São José dos Pinhais em relação à organização social do trabalho que se constituía no cerne do regime civil militar?

O município de São José dos Pinhais foi escolhido como contexto local por ser a rede de ensino na qual esta pesquisadora atua e por não ter sido ainda contemplado com pesquisas realizadas na perspectiva da história da alfabetização. Nesse sentido, o município ainda é um terreno fértil a ser explorado, em diferentes aspectos da educação. Assim, convém contextualizar neste momento introdutório o município de São José dos Pinhais, a fim de compreender suas principais características, conhecer como se desenvolveu e se organizou em sua trajetória, bem como compreender de que forma buscou atender as necessidades voltadas para a educação da sua população e, principalmente, como tudo isso se relaciona com a alfabetização, que será tratada no último capítulo.

1.1 O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

São José dos Pinhais está situado ao Leste do Paraná. É considerada uma das cidades mais antigas da Região Metropolitana de Curitiba e a 5ª maior, segundo informações do site da prefeitura. Ocupa o espaço geográfico de 948, 52 km². Os seus municípios vizinhos são: “Pinhais e Piraquara ao Norte; Tijucas do Sul, ao Sul; Morretes e Guaratuba, a leste; Curitiba, Fazenda Rio Grande e Mandirituba a Oeste” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 7).

Figura 3 – Mapa do Estado do Paraná, destacando São José dos Pinhais



Fonte: São José em números – 2020 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

Em 1852, no dia 16 de julho, através da Lei nº 10, a localidade da então província de São Paulo passou a ser a Vila de São José dos Pinhais. A sua instalação e a posse solene dos primeiros vereadores ocorreram no dia 08 de janeiro de 1.853 e em 1897, passou para cidade sede do município (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020). No entanto,

A população aumentou consideravelmente. Em 1853 já eram mais de 4.660 os “são-joseenses”, sendo que destes, 4.295 eram livres e 365 eram escravos. Um número bastante significativo, sobretudo se comparado ao número de habitantes do final do século XVIII: 1.502, dos quais 1.315 eram livres e 187 escravos (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 14).

Marochi (2014)⁴ acrescenta que os primeiros colonizadores da região foram os portugueses e os seus descendentes que vinham de São Paulo. Isso ocorreu mediante as situações mais longínquas tanto no tempo quanto no espaço, já que, segundo a historiadora:

No ano de 1709, o rei de Portugal considerou extinta a Capitania de Paranaguá e, em escritura assinada no dia 22 de outubro de 1711, suas terras voltaram a pertencer ao governo português. No ano de 1709, a Capitania de São Paulo separou-se do Rio de

⁴ A historiadora Maria Angélica Marochi (2014) tem se dedicado a desvendar a história do município de São José dos Pinhais. Assim, diante da possibilidade de conhecer mais detalhes sobre os sujeitos que colonizaram esse espaço, algumas constatações da autora serão abordadas neste momento para compreender melhor a história do município e a relação com o ensino de seus cidadãos.

Janeiro e, conseqüentemente, todas as terras paranaenses foram anexadas à nova capitania. Assim, do ano de 1709 até o ano de 1853, o território que pertence ao município de São José dos Pinhais fez parte, principalmente, da Capitania e depois da província de São Paulo (MAROCHI, 2014, p. 52).

O que motivou a chegada dos portugueses à região foi à busca por ouro. A primeira expedição para as terras são-joseenses foi organizada por Ébano Pereira. Na sua origem, a região era apenas um povoado, chamado de Arraial Grande, conforme esclarece a historiadora, a seguir:

No início, em quase todo território brasileiro, os primeiros exploradores de ouro, por necessidade de se estabelecerem junto ao local das explorações, neles dava início a um pequeno povoado construído de forma desordenada que, muitas vezes, recebia o nome de arraial. E foi assim que surgiu o ARRAIAL GRANDE, primeiro núcleo populacional português em São José dos Pinhais (MAROCHI, 2014, p. 52).

Segundo as informações do site da prefeitura, sobre a data de surgimento desse local, o crescimento do município ocorreu de forma expressiva graças à diversidade das atividades econômicas, que atraía as pessoas para lá. Assim, o comércio, a agricultura, a pecuária, a extração e o beneficiamento de erva-mate, a fabricação de tijolos são exemplos das atividades que se destacaram na região, a partir da segunda metade do século XIX.

A isso, acrescenta-se o fato de imigrantes europeus, sobretudo poloneses, italianos e ucranianos procurarem um lugar para viver, após a segunda metade do século XIX. “A maioria deles se instalou na zona rural do município, organizando-se em colônias, onde se dedicavam principalmente a agricultura de subsistência, produzindo excedentes que eram comercializados na região de São José dos Pinhais e Curitiba” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 14).

No tocante aos imigrantes, a historiadora são-joseense relata:

Com o passar dos anos, principalmente, a partir do início do século XX, muitos imigrantes abandonaram os núcleos agrícolas já formados, passando a ocupar espaços ao redor, ou dentro dos então pequenos centros urbanos do município. A este grupo também se juntaram outros imigrantes procedentes de outras localidades não pertencentes a São José dos Pinhais. Até os meados do século XX, diversos imigrantes italianos, alguns alemães e poloneses, foram dividindo o espaço que rodeava o centro urbano (MAROCHI, 2006, p. 56).

Dos tempos de Arraial Grande para município de São José dos Pinhais, ocorreram muitas mudanças e era preciso organizar a educação para atender a população, principalmente, a partir do século XIX. No entanto, os problemas e falta de estrutura de edifícios públicos eram solucionados por meio de soluções rápidas como locação de casas. Marochi (2016) enfatiza que as casas alugadas eram, na maioria das vezes, dos próprios professores, no entanto, eles quase nunca recebiam o aluguel.

A autora declara que a primeira sala para o sexo feminino tenha sido provavelmente da professora Filomena Severina de Assis Oliveira França. Cabe lembrar que naquele momento, meninos e meninas estudavam separados. Em virtude disso, para lecionar para as meninas deveria ser uma professora, e para os meninos deveria ser um professor. Já as salas mistas, denominadas de promíscuas, somente eram permitidas em locais onde não fosse possível ter a existência de duas salas (MAROCHI, 2016). A autora afirma também que essa situação precária, de não oferecer escolas em número suficiente para atender os alunos, estendeu-se até o século XX.

Foi somente no relatório do governo estadual de 31 de dezembro, de 1912, que ocorreu a construção e inauguração das casas escolares públicas. Sendo a primeira delas, a Casa Escolar Silveira da Motta⁵. Em 1914, o ensino primário paranaense foi regulamentado por uma portaria que elevou a Casa Escolar para Grupo Escolar, segundo relata Marochi (2016).

Com o passar do tempo, a população começou a reivindicar escolas para suprir suas necessidades. Entre as décadas de 1960 e 1970, por exemplo, a cobrança foi referente a atender os alunos que não queriam escola de formação de magistério, mas procuravam um ensino técnico. O Colégio Comercial Estadual Doutor Roque Vernalha foi a instituição de ensino que atendeu essas demandas ao ofertar o ensino médio profissionalizante de técnico em contabilidade (MAROCHI, 2016).

Com relação específica a formação de professores, este era um problema a nível estadual, já que:

Para o governo, uma das causas do decréscimo quantitativo do número de escolas, de matrículas, da permanência e aprovação escolares, estava no fato de os professores formados em escolas urbanas não permaneciam trabalhando em escolas localizadas em zonas rurais. A esse fato aliava-se o índice geral insuficiente de escolas formadoras de professores mantidas pelo setor público (MIGUEL, 1997, p. 116).

Zem (2004), ao estudar a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi, em São José dos Pinhais, durante o período de 1956 a 1979, percebeu algumas desvantagens do município naquele contexto. Uma delas seria o fato de estar muito próximo de Curitiba, pois isso teria afetado a autonomia do município:

[...] até a década de 1970, São José dos Pinhais era um município sem destaque, com economia incipiente, embora se encontrasse inserido na atividade madeireira, além de outras atividades que desenvolvia, porém não ocupava o lugar de relevância na economia paranaense e nos investimentos também na educação (ZEM, 2004, p. 71).

⁵ Atualmente, segundo Marochi (2016) o edifício antes direcionado para o ensino é agora a Biblioteca Municipal Reinaldino Scharffenberg de Quadros.

Tavares (2004) amparada em Romanel (2002) complementa as afirmações de Zem (2004) ao sinalizar que Curitiba era o núcleo de poder da região e influenciava diretamente o município de São José dos Pinhais em seus aspectos econômico, social e cultural. Em virtude destas condições determinantes, São José dos Pinhais manteve-se estagnado, até a década de 1970. A autora (TAVARES, 2004) com base em Esmaniotta (2002) assevera que:

Até as primeiras décadas do século XX [...] São José ainda mantinha como base econômica a produção agrícola. Porém, seus moradores passaram a não apenas plantar e colher o suficiente para subsistir, como começaram a vender o excedente, surgindo assim, várias casas de comércio e de engenho de mate (TAVARES, 2004, p. 56).

Outra importante atividade econômica do município foi a exploração da madeira. E “foi a partir da Segunda Guerra Mundial que o setor madeireiro se firmou como principal atividade industrial de São José dos Pinhais” (TAVARES, 2004, p. 56). No entanto, o município permanecia à sombra de Curitiba, o qual era um importante polo da região.

A relação de dependência de São José dos Pinhais (SJP) com a capital paranaense, segundo os estudos de Tavares (2004,) ancorada em Colnaghi (1992), foi fortalecida principalmente nas décadas de 50 e 60, quando Curitiba teve um crescimento econômico significativo devido à cafeicultura, o que atraiu muitos trabalhadores rurais em busca de emprego nas fábricas e casas comerciais que estavam em franca expansão (TAVARES, 2004). Essas circunstâncias deram, naquele momento, a SJP a característica de ser cidade dormitório, por abrigar muitas pessoas que trabalhavam em Curitiba, mas buscavam as cidades vizinhas para morar frente à valorização do imobiliário na capital.

É fundamental destacar, de acordo com Tavares (2004), que foi a partir da década de 1970, que as condições do município mudaram, graças ao reposicionamento de Curitiba que passou a integrar os núcleos dinâmicos da economia brasileira.

Neste contexto, a localização de São José dos Pinhais passou a ser estratégica com a construção de dois importantes eixos viários que recortam seu território: a BR 277, em direção ao Porto de Paranaguá, e a BR 376, que faz a ligação com a região Sul do país. Estes dois eixos, inclusive, vieram a se construir em importantes fatores de estruturação urbana no município (TAVARES, 2004, p. 57).

Uma questão relevante mencionada por Tavares (2004) é sobre o crescimento da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), na qual se situa SJP. Crescimento que teve a influência de vários fatores. Um deles seria por causa do processo acelerado de urbanização desses espaços. O outro, o êxodo rural paranaense que foi motivado pelas geadas, que provocaram a queda da

produção cafeeira, bem como pela mecanização das lavouras. Além disso, teve muito peso para o crescimento da RMC, a criação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e do Centro Industrial de Araucária (CIAR), como também, “a melhoria da infraestrutura viária que fez a ligação com o interior do Estado e com outras regiões do País” (TAVARES, 2004, p. 58).

As informações contidas no site da prefeitura municipal de SJP, em um material online, corroboram com Tavares (2004) ao declarar que:

Entre 1970 e 1980, a população total do município cresceu 106,99%, de modo muito acelerado devido à forte migração rural-urbana que caracterizou o Paraná no período, consequência da expansão da agricultura, principalmente na produção de soja e trigo. De outro, a consolidação de um grande aglomerado urbano em torno de Curitiba, à qual São José dos Pinhais ligou-se fortemente ao longo da década [...] A partir desse período, pouco a pouco o município foi se libertando do atraso econômico e adentrando em uma nova era. Com o desenvolvimento provocado pela instalação de inúmeras indústrias, diversas pessoas migraram para São José dos Pinhais e consequentemente o município foi se expandindo (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020. p. 14).

Esse período de crescimento teve consequência direta na reorganização do município para atender os novos moradores. Em 1900, havia uma população de 14.897 habitantes em SJP. Em 1960, havia 28.888 habitantes e saltou em 1970 para 34.124 habitantes (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020). Marochi (2014) aprofunda um pouco mais essa discussão ao enfatizar que assim que o município passou a fazer parte da RMC, passou também a ser incentivado a instalar indústrias. Isso gerou o crescimento da população urbana e de novos bairros residenciais, devido a essa nova organização social do trabalho. Segundo a historiadora, esses novos bairros, antes rurais, eram agora espaços urbanos que estavam próximos ou junto às novas indústrias. A autora conta como ocorreu isso:

Exemplo de mudança foi a urbanização da antiga Colônia Agrícola Affonso Penna. As pequenas e médias propriedades rurais distribuídas a imigrantes europeus, a partir do ano de 1908 deram lugar a conjuntos habitacionais, entre eles o Apolo, Urano e Júpiter. Ao lado desses núcleos habitacionais e em locais um pouco mais distantes, como Guatupê e Borda do Campo, durante os anos seguintes foram sendo instaladas indústrias que provocaram novos loteamentos nas antigas propriedades rurais e um novo perfil do espaço urbano. As fontes de trabalho que surgiram nesses locais oportunizaram a vinda para o município de pessoas das mais diferentes localidades brasileiras (MAROCHI, 2014, p. 204).

É no bojo de todos esses deslocamentos espaciais e mudanças sociais que a alfabetização é pesquisada, neste estudo, no período de 1960 a 1980. Nesse sentido, concorda-se com a pesquisadora Miguel (1997) sobre a existência da relação entre a educação paranaense e a sociedade urbano-industrial que se formava no século XX. No caso de São José dos Pinhais,

essa relação se fez também evidente. Em vista disso, a seguir, serão apresentados a fundamentação teórica e o encaminhamento metodológico dado a esta tese.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRIA E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Magda Soares (2017), ao discutir sobre as diferentes facetas da alfabetização, defende que esse ensino não é apenas uma questão de desenvolver habilidade nos estudantes, mas, sim, de ser uma questão complexa e multifacetada. Nas palavras da própria autora:

Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentada do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas (SOARES, 2017, p. 20).

Em concordância com a afirmação de Soares, este estudo procura ir além dessa visão fragmentada e não isolar o objeto estudado, ou seja, não analisar as fontes escolares, localizadas em São José dos Pinhais como uma ilha, isto é, as observar de forma descontextualizada das questões sociais e locais e nem, tampouco, desarticulada das prescrições estaduais e nacionais para a alfabetização, as quais eram frutos das políticas educacionais e de uma proposta governamental que regiam o país naqueles tempos.

No entanto, ressalta-se que a alfabetização como objeto desta pesquisa não está sendo analisada no presente, mas sim através da sua história, embora foi necessário apresentá-la nas circunstâncias atuais no início deste texto, como ponto de partida e de chegada, no sentido de sua compreensão. Nas palavras de Bloch (2001, p. 25) “o presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício do historiador: ‘compreender o presente pelo passado’ e, correlativamente, compreender o passado pelo presente”.

A respeito do conceito de história, ancora-se mais uma vez a Bloch (2001, p. 24) para conceituar a história nas próprias palavras do autor que diz: “A história é busca, portanto, escolha. Seu objeto não é o passado: ‘a própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda’. Seu objeto é ‘o homem’, ou melhor, ‘os homens’, e mais precisamente ‘homens no tempo’”.

Entretanto, se o passado não é objeto da história, o passado do homem o é. Neste caso, o passado da alfabetização foi conduzido, portanto, pelos homens do seu tempo e espaço. Por

isso, pensar em investigar o passado é algo complexo e exige um esforço grande para mais uma vez não ver nada de forma solta ou separada, como alerta Thompson (1981, p. 50):

O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária de comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como atores individuais se relacionavam de certas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação, etc.).

Cabe também enfatizar que para investigar esse passado e escrever uma história é preciso ter acesso às fontes que tragam vestígios desse tempo. E o conceito de fonte histórica utilizada neste trabalho é pela acepção de Saviani, que afirma que fonte é tudo que “indica o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Diante disso, esta investigação procura também compreender em que os documentos oficiais estavam fundamentados, isto é, quais eram as teorias subjacentes sobre o ensino da língua materna que predominavam na época e que sentido trazia para o contexto local. Dessa forma, foi necessário ir à busca de compreender criticamente como se deu o movimento dialético desse objeto diante das diferentes forças que nele fluíam, notadamente, no período determinado por esta tese.

Konder (2008, p. 7-8) assevera, sobre isso, que “a dialética é um modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. No entanto, essa perspectiva teórica vai além disso, não se satisfaz com esse simples ato, pois de acordo com as palavras de Kosik (1976, p. 20) “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

É com essas lentes, portanto, que esta investigação se propôs a olhar para as diferentes fontes que se apresentam aqui e perceber o diálogo que estabeleciam entre si, como também, perceber as forças contrárias que provocaram as grandes transformações das décadas supracitadas, principalmente, a década de 1970.

Sendo assim, em vista de perceber os diferentes fios que fluem e provocaram o movimento do objeto pesquisado, ou seja, da alfabetização naquele período e espaço histórico, esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico dialético⁶. Esta abordagem teórica é,

⁶ Segundo as palavras de Pires (1996), Marx fez uma reinterpretação do pensamento dialético de Hegel. A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia e na busca da superação desta separação, iniciaram observações acerca do movimento e da contrariedade do mundo, dos homens e de suas relações. Assim, para Hegel a dialética é tratada no mundo das ideias, para Marx a dialética é tratada no mundo dos homens e exige materialização.

para esta perspectiva, a mais apropriada para interpretar criticamente as fontes que aqui se encontram pelo viés da dinâmica econômica, política, cultural, social e, também, teórica, ou seja, pelos diversos elementos que estão articulados entre si e compõem a trama do todo. Nesse sentido, essa abordagem metodológica é inegavelmente reconhecida pela sua importância de trazer profundidade na interpretação da realidade pesquisada.

[...] as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade – reconhecida por muitos pensadores, inclusive aqueles que discordam de suas ideias socialistas de organização social – e que, neste sentido, sobrevivendo à sociedade capitalista (com todas as suas modificações atuais), sobrevive, ainda, como a mais importante teoria de interpretação, conferindo atualidade e pertinência ao materialismo histórico dialético, que precisa, é claro ser constantemente atualizado (PIRES, 1997, p. 85-86).

Para tanto, isto é, com o amparo nesta perspectiva teórica, buscou-se algumas categorias fundamentais para desvelar, de forma dialética, a realidade que as fontes apresentaram. Como realidade, compactua-se com o que Cury (2000) assevera a esse respeito, ao dizer que “o homem é um sujeito histórico-social que, pela sua práxis, objetiva produz a realidade (e também por ela é produzido), o que possibilita o conhecimento da mesma” (CURY, 2000, p. 37). Por essa razão, “a realidade só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis”. (CURY, 2000, p. 38). Transpondo essa afirmação para este objeto, a alfabetização no contexto local de SJP só pode ser realmente conhecida na sua totalidade concreta, nas diferentes relações que estabeleceu com as políticas educacionais e, sobretudo, com as diretrizes e orientações de ensino que norteavam as práxis dos docentes naquele contexto.

Nessa linha, buscando, portanto, olhar para o conjunto no qual o objeto desta tese se insere, este estudo apropria-se das seguintes categorias de análise crítica: totalidade; trabalho; contradição; mediação e hegemonia; com o propósito de compreender, portanto, as relações entre os documentos oficiais do estado do Paraná e das legislações nacionais voltadas para o ensino. Entretanto, é primordial trazer o que Cury (2000) fala a esse respeito, ou seja, que as “categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição de uma já é a exposição das outras” (CURY, 2000, p.15).

Desse modo, pretende-se perceber as articulações destas fontes oficiais com as fontes produzidas localmente, isto é, verificar em que estas se alinhavam e descobrir com que finalidades foram produzidas e aplicadas nas escolas. Para, enfim, poder assim aproximar ao máximo daquilo que seria o conhecimento do objeto pesquisado. Portanto, a alfabetização, por

esta perspectiva de investigação, constituiu-se como um mundo de relações a ser descoberto, assim como, assinalou Cury:

Isso quer também dizer que o mundo das relações não só se desenvolve, como também é um todo dialético, em que fenômenos não se desenvolvem isoladamente, mas em ligação com outros fenômenos. O que coloca a questão do movimento provocado de fora. As causas externas são condições das modificações e as causas internas são a base dessas modificações. As causas externas só operam por causa das causas internas (CURY, 2000, p. 31).

Diante disso, é oportuno trazer os conceitos básicos das categorias de análise crítica, a fim de demonstrar como estas servem a esta pesquisa como instrumentos imprescindíveis para interrogar as fontes. Para isso, recorre-se a Konder (2008) que auxilia muito a pensar e se apropriar dessas categorias de forma mais precisa. Assim, sobre totalidade, o autor diz:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação aprendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão do conjunto deles; é a partir da visão de conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro [...] Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando nossa compreensão da verdade mais geral (KONDER, 2008, p. 36).

Frente as palavras de Konder (2008), é fundamental ainda mencionar algo que o autor alerta, ou seja, de que mesmo buscando trabalhar com a totalidade em que o objeto é uma das partes, nunca será possível chegar à etapa definitiva, pronta e acabada da pesquisa, pois conforme sinaliza o autor, se isso acontecesse, a dialética negar-se-ia a si mesma. Desse modo, entende-se que esta pesquisa não se esgota em si mesma, mas deixará uma porta aberta para outros olhares.

Com relação à categoria trabalho, esta é uma das mais essenciais para auxiliar a compreender como a alfabetização local articulava-se ao modo de produção do período investigado. Assim, esta categoria permite “entender as relações de trabalho e as práticas sociais e educativas no seu interior” (CIAVATTA, 2009, p. 23). Miguel (1997) corrobora com essa perspectiva sobre a importância de lançar mão dessa ferramenta, principalmente, em relação às reformas que aconteceram no Brasil, pois nas palavras da autora:

A educação escolar primária não foi enfatizada (pelos educadores que promoveram as reformas) como fator de desagregação de um estado não-urbano de vida, mas sim como fator de desenvolvimento social, econômico e cultural do país, e elemento fundamental para a democratização (MIGUEL, 1997, p. 12).

Além disso, este trabalho, no esforço de conhecer ao máximo a alfabetização em sua relação com diferentes vetores, apropria-se de duas categorias também de máxima importância para esta investigação, sendo elas: contradição e mediação. De acordo com o que enfatiza Konder (2008), para olhar a realidade através do pensamento dialético é necessário identificar “gradualmente as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o tecido de cada totalidade” [...] (KONDER, 2008, p. 44).

Por essa razão, é oportuno destacar também o que assinala Cury (2000, p. 27) ao dizer que “a categoria da contradição [...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor do desenvolvimento”.

No que diz respeito à categoria mediação, justifica-se sua importância para este estudo porque ela possibilita entender “A inteiração entre os processos e permite situar o homem como operador da natureza e criador de ideias que representam a própria natureza” (CURY, 2000, p. 27). Por sua vez, a categoria hegemonia auxilia na compreensão da manutenção de todo um sistema, especialmente no caso da Educação, que implica, como explica novamente este autor, “a busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais” (CURY, 2000, p. 15).

Assim sendo, esta investigação parte da hipótese de que a alfabetização em São José dos Pinhais não foi posta apenas a serviço de assistir os filhos dos trabalhadores que chegavam em busca de emprego ou de seus municípios, mas fazia parte de um projeto político de Governo, que se apropriou dos novos paradigmas conceituais da língua materna, a fim de formar os sujeitos que correspondessem aos conchabos da Lei nº 5.692/71, nas esferas: nacional, regional e local.

Para tanto, apresenta-se a partir deste momento o objetivo geral desta tese que é o de contribuir com a historiografia da História da Alfabetização Paranaense, por meio de realizar uma análise crítica sobre como a alfabetização se configurou no município de São José dos Pinhais, mediante orientações oficiais federal e estadual paranaense, no período de 1960 a 1980.

Nesse sentido, os objetivos específicos delineados para nortear e alcançar o objetivo geral são: investigar e compreender criticamente o processo de alfabetização em São José dos Pinhais no período de 1960 a 1980; verificar a adequação das diretrizes paranaenses em função das diretrizes nacionais sobre alfabetização; verificar a adequação do que foi praticado em São José dos Pinhais em função das diretrizes estaduais de alfabetização.

Nessa perspectiva, serão vislumbrados por esta investigação três contextos distintos, porém de forma articulados entre si, sendo eles: o nacional, o regional e o local. O Nacional através das orientações das principais Leis que regiam o ensino na década de 1960 a 1980. O

regional, por meio das diretrizes e orientações educacionais para os municípios paranaenses de modo geral e, principalmente, sobre o ensino da língua materna. O local, como o lugar da concretização da alfabetização, através das fontes escolares produzidas por professoras alfabetizadoras.

Assim, compartilha-se do que Silva (1990) assinalou, a historiografia regional é de extrema importância, tendo em vista que enfrenta questões específicas que revelam as circunstâncias com as quais foi preciso lidar para constituir a educação nacional. Assim, nas palavras da autora:

[..] o estudo regional oferece novas óticas de análise do estudo de cunho nacional, podendo apresentar as questões fundamentais da História (como movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade. A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social (SILVA, 1990, p. 13).

Com relação ao contexto local, o qual é o ponto central desta investigação, só foi possível pensar neste lugar e, sobretudo, na alfabetização que lá era realizada compreendendo sua conexão com os contextos regional e nacional. Se assim não fosse, correr-se-ia o risco de fazer uma interpretação isolada, superficial e ingênua a respeito do significado e importância desse ensino. Nesse sentido, assevera Saviani:

Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverterem-se as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema (SAVIANI, 2013, p. 30).

Saviani também assinala que “está fazendo falta uma reflexão mais demorada sobre o sentido do local e do regional, na sua relação como nacional [...] cabe examinar o seu significado e o grau em que se pode admitir sua autonomia em face do nacional” (SAVIANI, 2013, p. 25). O que este autor alerta é algo que se procurou observar nas fontes regionais e locais, isto é, no que avançavam e no que iam além das prescrições oficiais, no sentido de marcar sua autonomia em relação ao nacional.

Diante disso, faz-se necessário apresentar como foi o processo para realização desta tese, a qual iniciou primeiramente pelo mapeamento em bancos virtuais de teses e dissertações, referentes à história da alfabetização. Após esse levantamento, buscou-se as fontes em nível local, onde se pode ter contato com algumas avaliações de Língua Portuguesa, de 1975, e um

Caderno de Planejamento de 1979. Depois do debruçar nessas fontes e extrair delas o que apresentavam como possibilidade de práticas de alfabetização vividas na época, foi necessário procurar as fontes regionais para compreender melhor as locais. Foram feitas, também, visitas em outros locais, como: a Biblioteca Pública do Paraná, A Casa da memória, o Arquivo Público do Paraná, mas não foi encontrado nada relevante que pudesse compor a pesquisa.

No entanto, foram encontrados, na Secretaria da Educação do Paraná, depois de muita garimpagem, alguns documentos que puderam responder muitas dúvidas. Além disso, eles ajudaram a visualizar o cenário regional e, conseqüentemente, ter uma percepção geral do nacional. Esta pesquisadora permaneceu vários dias nesse órgão do Estado, coletando, selecionando e digitalizando os documentos que eram voltados especificamente para o ensino e a alfabetização paranaense, nas décadas que se havia estabelecido para investigar. As fontes primárias encontradas lá foram: dois Planos Estaduais de Educação, três Currículos de ensino e alguns materiais de alfabetização.

A leitura e releitura dos Planos de Educação conduziram à apreciação dos Currículos e estes sinalizaram outros documentos, porém nem todos eram pertinentes a esta tese. Essas fontes, por sua vez, obrigaram a buscar um referencial que pudesse ajudar a compreender algumas mudanças ocorridas na forma de ensinar a Língua Portuguesa e, do mesmo modo, na forma de alfabetizar.

Nessa relação dinâmica com as fontes, foi possível entender que, apesar das várias leituras feitas nos mesmos documentos, das idas e vindas à Secretaria, algumas respostas não chegavam. Contudo, em alguns textos havia alguma pista que, por mais discreta que fosse, mostrava o caminho ou conduzia para a explicação desejada. Assim como bem lembra Farge (2009) a resposta: [...] “nunca surge de imediato, a não ser em uma descoberta excepcional, é preciso, portanto, ler, ler de novo, afundando em um parâmetro que nenhuma rajada venha distrair a menos que o vento se levante. Isso acontece às vezes, quando menos se esperava”. (FARGE, 2009, p. 64).

De posse de todo esse material, foi sendo realizada, paralelamente, a leitura da fundamentação teórica para ajudar a se pensar sobre as fontes e, principalmente, poder investigá-las e encontrar vestígios que pudessem compor e realizar esta historiografia, tendo em vista o que alerta Bloch (2001, p. 79) que “o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser [...] um conhecimento através de vestígios”. Assim, esta literatura de fundamentação teórica auxiliou ainda a entender, sobretudo, o que Konder (2008) chamou de segunda lei de interpretação dos contrários ao mencionar Engels:

A segunda lei é aquela que nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (KONDER, 2008, p. 56).

Com base nesse entendimento, apresenta-se a organização desta tese, a qual contempla cinco seções. A primeira corresponde a esta introdução. A segunda refere-se ao mapeamento das principais pesquisas realizadas sobre a história da alfabetização que permitiu visualizar o que os pesquisadores já trouxeram sobre essa questão e, dessa forma, poder trazer esta contribuição. Além disso, esse estado do conhecimento oportunizou ter acesso a alguns subsídios importantes, especialmente, sobre as pesquisas que investigaram o estado do Paraná.

A terceira seção teve como propósito compreender o que levou a mudança na maneira de ensinar a língua materna, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1971, levando em consideração o impacto regional e local. Essa necessidade surgiu quando esta investigação se deparou tanto com as fontes oficiais quanto com as fontes escolares e não compreendia a razão nem o significado do uso de termos utilizados para a Língua Portuguesa como, por exemplo, Comunicação e Expressão. Diante disso, o terceiro capítulo enveredou-se por três caminhos que, apesar de distintos, articulam-se de alguma forma.

Assim, primeiramente, foi necessário abordar as políticas educacionais no cenário nacional e estadual e compreender as propostas para a educação, sobretudo, no século XX. No entanto, isso foi apenas um fio da trama, e foi indispensável ir atrás de questões mais voltadas ao ensino da Língua Portuguesa, bem como da própria alfabetização, a fim de conhecer, através dos autores que tratam desse objeto, as concepções teóricas e metodológicas que trouxeram novos rumos para o ensino nas três esferas.

A quarta seção pretendeu, através do contato com fontes oficiais do estado do Paraná, localizadas na Secretaria de Educação, conhecer quais eram as principais diretrizes e orientações para o ensino primário e a proposta de alfabetização para todo território paranaense. A partir disso, verificar como o projeto do Estado articulava-se as Leis 4.024/61 e 5.692/71. Para tanto, foram analisados dois Planos Estaduais de Educação, três Currículos de ensino, como também, outros materiais elaborados por aquele órgão que orientavam os professores a respeito da alfabetização, no período entre 1960 a 1980.

A quinta e última seção aborda a investigação em contexto local e é onde culmina todo processo de averiguação. Nessa seção foi, portanto, investigado como se configurou o ensino da leitura e da escrita no município de São José dos Pinhais, através das fontes escolares,

mediante as orientações legais, principalmente, do Estado⁷. No tocante a isso, Saviani faz uma importante afirmação sobre o uso de diferentes fontes em uma pesquisa:

[...] todas as fontes que encontramos nos vários tipos de acervos com as mais diferentes formas [...] são documentos, vestígios, indícios que foram acumulando-se ou foram sendo guardados e aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno (SAVIANI, 2013, p. 14).

A propósito, o que se chama de fontes escolares são os materiais produzidos e usados em algumas escolas de SJP. Estas foram doadas por docentes que atuaram na rede de ensino no período investigado, conforme já mencionado. Nesse capítulo final encontra-se, portanto, a exposição, a descrição e a análise dessas fontes diante do contexto em que estavam inseridas. Além de tudo, procurou-se já delinear as análises de todas as fontes diante das articulações entre elas, ou seja, percebendo-as em um conjunto.

Diante disso, apropria-se, por fim, das palavras de Aksenén (2019, p. 34) para discorrer sobre a etapa traçada até aqui ao declarar que: “A análise conjunta das fontes possibilita estabelecer um diálogo entre a teoria e os fatos, entre o interrogador e o objeto, mediado pela crítica que considera o movimento do real, a provisoriedade do conhecimento, mas, principalmente, a racionalidade do processo histórico”. É com esse sentido de uma tese realizada por meio de diferentes diálogos, principalmente, do pesquisador com seu objeto, que se apresenta este estudo investigativo à Comissão Examinadora.

⁷ Na construção desta tese, optou-se por empregar a palavra Estado com letra maiúscula sempre que estiver fazendo referência a palavra Paraná.

2 CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS NA ÁREA DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

*Tudo o que os livros me ensinassem
Os espinheiros já me ensinaram
Tudo que nos livros
Eu aprendesse
Nas fontes eu aprendera
O saber não vem das fontes?
(Manoel de Barros, 2010, p. 482)*

Foi iniciado, em janeiro de 2019, junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (Capes) e a outros bancos virtuais, uma verificação dos trabalhos relacionados à História da Alfabetização. O intuito foi realizar um mapeamento sobre as pesquisas já concretizadas nessa área nos últimos anos, a fim de verificar como esses estudos contribuíram para o campo da História da Alfabetização.

Este modo de pesquisa é conhecido também como estado da arte e, segundo Romanowski e Ens (2006), pode ser compreendido da seguinte maneira:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada [...] Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas [...] (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Todavia, compreende-se a limitação para atingir uma pesquisa de forma extensa, pois conforme as autoras supracitadas (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40) sublinham “os estudos denominados ‘estado da arte’ recebem essa denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações dos temas estudados, vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. Nesse sentido, este trabalho priorizou levantar somente teses e dissertações publicadas, tendo em vista que poderiam trazer mais dados sobre os estudos produzidos.

⁸ Ao pesquisar BDTD, não foi indicado um período inicial, pois esse banco virtual de teses e dissertações levanta os dados por campos e apresenta datas de defesa de trabalho desde a década de 1990.

Diante disso, este trabalho de busca por pesquisas na área da História da Alfabetização foi realizado a partir da leitura dos resumos dos trabalhos localizados em bancos de dados virtuais, e quando era preciso maiores detalhes sobre os objetos de estudo, aprofundava-se a leitura nos capítulos e na conclusão. No tocante a isso, Marrou (1978) também destaca que:

À pesquisa das fontes associa-se intimamente à exploração da ‘bibliografia’ do assunto; quando se começa um trabalho histórico deve-se ler o que já foi escrito sobre o mesmo assunto, os temas vizinhos, e de maneira geral o seu domínio [...] sobretudo para orientar a heurística⁹, aprender dos nossos antecessores o gênero de fontes onde temos a sorte de encontrar alguma coisa (MARROU, 1978, p. 60-61).

Saviani (2006), por sua vez, traz uma reflexão importante sobre fontes ao enfatizar seu significado original como o lugar de onde brota algo, mas também significa o repositório de elementos que definem os fenômenos que se busca compreender. Como diz o autor, no caso da História:

Não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções humanas [...] As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o nosso conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006, p. 29-30).

Frente a essas premissas e após definir, portanto, o caráter deste capítulo como “estado do conhecimento” ou, de forma mais específica, como um mapeamento das teses e dissertações, apresenta-se um relato minucioso de como este processo bibliográfico ocorreu.

2.1 MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Durante o mapeamento das teses e dissertações, os bancos de dados virtuais demonstraram temas mais atuais como, por exemplo, estudo sobre alfabetização e letramento, formação do professor alfabetizador, análise das propostas do governo federal sobre alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como pesquisas relacionadas às diretrizes curriculares, avaliação nacional de larga escala, entre outras

⁹ O termo heurística é definido como a “caça aos documentos”, conforme Marrou (1978, p. 59).

questões do contexto recente. Contudo, ao se fazer o levantamento desses trabalhos, foi dada preferência aos que abordavam a alfabetização articulada à História da Educação.

Com relação a esse aspecto, os bancos virtuais apresentaram um número elevado de pesquisas sobre a História da Alfabetização, porém, as relacionava a diversos temas que nem sempre condiziam ao interesse desta tese. Assim, depois de passar pela primeira peneira, isto é, a leitura de mais de 928 títulos no BDTD, foi garimpado somente os estudos que de fato se aproximavam da temática pretendida, através da leitura dos títulos e resumos de cada estudo. Nesse banco virtual, especificamente, ocorreu também uma grande variedade de anos nas defesas de trabalhos, visto que traziam arquivos da década de 1980 até as décadas atuais.

Já na pesquisa no banco de dados da CAPES, ao se escrever no campo de busca de pesquisa *História da Alfabetização*, o portal apresentou uma gama generalizada de trabalhos relacionados à História da Alfabetização, com mais de 67384 arquivos *online*, mesmo refinando a busca por área de conhecimento. Contudo, havia a opção de refinar a seleção pelo ano em que ocorreram as defesas das teses e dissertações. Com essa alternativa, optou-se por iniciar no ano de 2013, pois os arquivos estavam disponíveis para leitura, então foi realizada a garimpagem, como feito anteriormente.

Para ampliar ainda mais o levantamento, buscou-se trabalhos em algumas bibliotecas em instituições paranaenses, como a biblioteca digital da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e no banco de teses e dissertações da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Todavia, não foram encontradas muitas pesquisas voltadas à História da Alfabetização. Apesar dessa limitação, ainda, assim, as investigações encontradas foram significativas, tendo em vista que traziam informações sobre aspectos regionais que auxiliaram a compreender o desenvolvimento educacional do Paraná.

Outra questão ocorrida no processo de busca dos trabalhos foi em relação a uma pesquisa localizada fora dos bancos virtuais por ser mais antiga, uma dissertação de 1982, da pesquisadora Oliveira. Esse trabalho é relevante para esta tese, já que aborda o ensino primário na época provincial do Paraná, período anterior ao século XX, que permite complementar o estudo histórico e, por isso, será também considerada no mapeamento, pois contribui para compor o cenário paranaense.

A seguir, foram organizados os dados coletados de todos os bancos virtuais e de outros sites no Quadro 1, e, na sequência, será feita uma exposição dos trabalhos encontrados e das principais questões reveladas por essas pesquisas.

Quadro 1 – Teses e Dissertações disponíveis nos Bancos Virtuais

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRAB.	ANO
1. Universidade Federal de Minas Gerais	Cartilhas de alfabetização: subsídios para a Compreensão da História da Alfabetização mineira (1930-1945)	Katia Gardenia Henrique da Rocha Campelo	Dissertação	2007
2. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem	História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização	Mariza Vieira da Silva	Tese	1998
3. Universidade Federal de Minas Gerais	Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais	Francisca Izabel Pereira Maciel	Tese	2001
4. Universidade Federal do Paraná	Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar letrando	Carmen Sá Brito Sigwalt	Tese	2013
5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Abecedários, Brasil: contribuições à História dos Impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984	Mariana Venafre Pereira de Souza	Dissertação	2015
6. Universidade Federal de Uberlândia	História da Alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado -1957-1971	Tânia Rezende Silvestre Cunha	Tese	2011
7. Universidade Federal de Uberlândia	História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de alfabetizar no grupo escolar Bom Jesus 1955 a 1971	Michelle Castro Lima	Dissertação	2011
8. Universidade Federal de São Carlos	Cultura, política e alfabetização no Brasil: a 'Segunda Campanha de Nacionalização' do ensino (1938-1945)	Gustavo Tentoni Dias	Dissertação	2006
9. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS: uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010)	Ana Quézia Roldão da Silva Klein	Dissertação	2016
10. Universidade Federal de Pelotas	A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)	Maria Denise Netzke Dietrich	Dissertação	2012

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRAB.	ANO
11. Universidade de São Paulo	Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização	Laura Battaglia	Tese	2013
12. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: Ser Maternal, Nacional e Mestre: Queres Ler?	Iole Maria Faviero Trindade	Tese	2001
13. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura séculos XIX e XX	Lucilene Rezende Alcanfor	Tese	2016
14. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil	Bárbara Cortella Pereira	Dissertação	2009
15. Universidade Federal do Espírito Santo	O “método global” e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo: (anos de 1960)	Neusa Balbina de Souza	Tese	2014
16. Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista (UNESP)	O método analítico para o ensino de leitura em Série de leitura Proença (1926-1928), de Antonio Firmino Proença	Monalisa Renata Gazolli	Dissertação	2010
17. Universidade de Uberaba	História e Memória da Alfabetização em Canápolis - MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971	Vanessa Ferreira Silva	Dissertação	2013
18. Universidade Federal de São Carlos	Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação	Larissa Mendes Gontijo Dornfeld	Dissertação	2013
19. Universidade Federal de Pelotas	Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)	Gisele Ramos Lima	Dissertação	2013
20. Universidade Federal do Espírito Santo	Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar	Dulcinea Campos Silva	Tese	2013
21. Universidade Federal de Uberlândia	Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	Vanessa Lepick	Dissertação	2013

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRAB.	ANO
22. Universidade Federal do Espírito Santo	O bloco único no município da Serra: contribuições à história e à política de alfabetização (1995 a 2003)	Fabrcia Pereira de Oliveira Dias	Dissertação	2013
23. Universidade Federal de Mato Grosso	Diários de classe: sua história e contribuição aos estudos da alfabetização em Mato Grosso (1930-1970)	Luiza Goncalves Fagundes	Dissertação	2013
24. Universidade Federal de Minas Gerais	Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita (MG - 1950/1960/1970)	Ana Paula Pedersoli Pereira	Dissertação	2013
25. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Métodos e Conteúdos de Alfabetização em Manuais Didáticos nos séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho	Enilda Fernandes	Tese	2014
26. Universidade Federal de Pelotas	O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)	Cícera Marcelina Vieira	Dissertação	2014
27. Universidade Estadual de Maringá	Contribuições De Erasmo Pilotto para expansão do Ensino Primário no Paraná: Ensino Rural, Alfabetização e Formação de Professores (1940-1970)	Cecília Rodrigues Monteiro	Dissertação	2015
28. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	ALFABETIZAÇÃO E MEMÓRIA: reminiscências de professoras alfabetizadoras do noroeste paulista (1960 - 1970)	Renata De Sampaio Valadão	Dissertação	2016
29. Universidade Federal de Viçosa	Considerações sobre a História da Alfabetização em Minas Gerais e a participação Helena Antipoff	Renata Silva Cruz	Dissertação	2016
30. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita	Zeneide Paiva Pereira Vieira	Tese	2017
31. Universidade Estadual de Ponta Grossa	História da Cartilha Progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná	Solange Aparecida de Oliveira Collares	Dissertação	2008
32. Universidade Federal do Paraná	O Ensino Primário na Província do Paraná 1853-1889	Maria Cecília Marins de Oliveira	Dissertação	1982

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRAB.	ANO
33. Universidade Federal do Paraná	Método Erasmo Pilotto: Processo de alfabetização e treinamento de professores	Mary Therezinha Paz Brito	Dissertação	1981

Fonte: A autora (2019).

Diante desse mapeamento, foram encontradas um total de 33 pesquisas na área da Educação voltadas à História da Alfabetização, sendo que, dentre essas, 11 são teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado. A seguir, tais dados serão demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Organização por ano de publicação de pesquisas

Ano	Tipo de trabalho de conclusão de curso	Quantidade
1981	Dissertação	1
1982	Dissertação	1
1998	Tese	1
2001	Tese	2
2006	Dissertação	1
2007	Dissertação	1
2008	Dissertação	1
2009	Dissertação	1
2010	Dissertação	1
2011	Tese	1
	Dissertação	1
2012	Dissertação	1
2013	Teses	3
	Dissertação	7
2014	Tese	2
	Dissertação	1
2015	Dissertação	2
2016	Tese	1
	Dissertação	3

2017	Tese	1
	Total	33

Fonte: A autora (2019).

Observando os anos das publicações demonstrados na Tabela 1, foi possível destacar que o ano de 2013 foi o que mais apresentou trabalhos articulados à História da Alfabetização em relação aos demais anos, conforme o que foi encontrado até o momento.

Ao buscar compreender o que levou o ano de 2013 a ter mais pesquisas relacionadas à História da Alfabetização, pode-se verificar que uma provável razão se deve ao fato de o Governo Federal ter lançado um programa nacional para melhorar os índices de leitura e escrita dos estudantes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O programa denominado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, e teve como propósito assumir um compromisso com estados e municípios, a fim de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização¹⁰.

O Governo Federal lançou essa política voltada à alfabetização com atuação em três vertentes: formação de professores, avaliação de alunos e disponibilização de material didático. O PNAIC mobilizou os estados e municípios a aderirem ao programa, envolvendo as universidades para constituírem as equipes de formação:

No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2015, p. 8).

Naquele período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou uma proposta de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujo escopo era avaliar os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, conforme apresentado na introdução. Essas ações, por parte do Governo Federal, representavam medidas de enfrentamento ao combate dos desafios postos à alfabetização da época (INEP, 2013). O PNAIC é um programa que ficou vigente até o ano de 2019 e destaca-se como uma continuação

¹⁰ O Ciclo de Alfabetização corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de nove anos.

de algumas ações que já haviam sido concretizadas¹¹, anteriormente, com vistas a sanar os problemas com a alfabetização, tão carregada de fragilidades.

2.2 AS CATEGORIAS ANALISADAS PELAS LENTES DOS PESQUISADORES

Assim, de volta ao propósito deste capítulo, ao realizar o levantamento dos trabalhos mencionados, percebeu-se que estes suscitam diferentes categorias trabalhadas pelos pesquisadores, as quais foram reunidas em temas próximos, tais como: (1) *Cartilhas, impressos escolares e os métodos de ensino na História da Alfabetização brasileira*; (2) *Políticas educacionais e contexto histórico brasileiro nacional e regional*; (3) *Memórias, modos e práticas de alfabetização em território brasileiro*; (4) *Os sujeitos da História da Alfabetização brasileira*.

No que concerne às categorias, Miguel amparada por Saviani (2004) anuncia que:

Categorias podem ser entendidas como conjunto de ideias preponderantes em determinada teoria ou podem ser assim consideradas as ideias que agrupam informações provenientes de pesquisas e que traduzem fenômenos existentes na situação pesquisada (MIGUEL, 2004, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, as categorias estão sendo aqui consideradas como ideias que agrupam as informações decorridas do levantamento produzido, a partir das teses e dissertações, relacionadas à História da Alfabetização.

Diante disso, será feita neste momento uma explanação de cada categoria, de acordo com o que os autores dos trabalhos propuseram e está exposto em cada resumo¹². Contudo, vale ressaltar a dificuldade de estabelecer fronteira entre as categorias, visto que as teses e as

¹¹ A pesquisadora Izabel Frade, ao conceder uma entrevista para a Plataforma do Letramento, traz mais detalhes sobre o que foi o PNAIC ao dizer que: “O Pnaic é uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado pelo MEC em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, veio o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, iniciado em 2005. Agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno”. Para o conhecimento completo do teor da entrevista, acessar: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/300/isabel-frade-fala-sobre-alfabetizacao-na-idade-certa-e-formacao-de-professores.html>.

¹² Faz-se importante esclarecer que a explanação das pesquisas foi, fundamentalmente, baseada nas palavras que estão contidas nos resumos de cada estudo apresentado aqui. Isso significa dizer que foi feita apenas uma seleção das informações mais importantes, apresentadas pelos próprios autores, nos resumos de seus trabalhos, a fim de que não houvesse uma distorção das principais ideias dos respectivos trabalhos.

dissertações abordavam muitas vezes mais de uma categoria de análise. Os objetos de estudo contemplados por essas pesquisas relacionam-se naturalmente entre si, por essa razão procurou-se extrair dos trabalhos os temas que eram tratados com maior ênfase. Para melhor organizar as categorias, foi feita a apresentação em subitens, logo a seguir.

2.2.1 Cartilhas, Impressos Escolares e os Métodos de Ensino na História da Alfabetização Brasileira

Uma significativa parte das pesquisas elencadas no Quadro 1 revelou o interesse maior pelas cartilhas de alfabetização e impressos escolares, dentre outros materiais que pudessem revelar os vários modos de ensinar a escrita e a leitura. Dezesesseis trabalhos abordaram, em regiões diferentes do Brasil, os meios e modos mais utilizados para o ensino da leitura e da escrita, como se poderá ver a seguir.

“Cartilhas de alfabetização: subsídios para a compreensão da História da Alfabetização mineira (1930 – 1945)”, de Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo (2007), teve o objetivo de inventariar as cartilhas que circularam em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945. Para a análise das fontes, foram usados referenciais teóricos conceituais, os estudos e as pesquisas sobre cultura e forma escolar. As fontes de pesquisas declaradas pela autora foram: livros de grupos escolares com correspondências expedidas e recebidas; livros de carga e recarga de material; livros das bibliotecas escolares; livros da caixa escolar; Programas do Ensino Elementar; Diário Oficial; leis e decretos estaduais. A autora abordou temas como a cultura escolar, a forma ou a gramática escolar, o livro didático, as cartilhas de alfabetização, a história do processo de alfabetização, e os aspectos teóricos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa.

Campelo (2007) também analisou a legislação que referendou o livro didático na época, as condições em que essas legislações foram construídas, entre outras discussões. Além disso, a autora afirmou que sua pesquisa permitiu conhecer os títulos das cartilhas que circularam em Minas Gerais e também compreender parte da História da Alfabetização mineira. Em uma de suas conclusões, detectou o cruzamento da legislação com outras fontes, como o livro de inventário, o livro de correspondências recebidas e expedidas e os relatos orais, e afirmou que isso permitiu perceber o afastamento entre o que era prescrito e o que era realizado no processo de circulação e nos usos das cartilhas.

A pesquisadora Iole Maria Faviero Trindade (2001) elaborou sua tese com o título “A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?”. O trabalho versou sobre discursos e representações nas cartilhas ou primeiros livros usados na alfabetização no estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930. A análise dos discursos e representações foi realizada a partir do Campo dos Estudos Culturais e das contribuições dos estudos pós-modernos, pós-estruturalista e da Análise Crítica em sua vertente foucaultiana. Como método de pesquisa, a autora realizou a interpretação textual das cartilhas e outras fontes documentais, para a contextualização desse período histórico.

O trabalho de Trindade (2001) concluiu que os primeiros livros, adotados na Instrução Pública do Rio Grande do Sul, foram produzidos em um contexto em que os discursos sobre a educação destacavam a construção de uma nova nacionalidade republicana. Ressaltou, ainda, que a nacionalização da língua se impôs para os representantes do governo, especialmente no período da conflagração mundial e que alfabetizar nessa época seria mais do que ensinar a ler e escrever, mas também ler e escrever na língua portuguesa. Trindade (2001) entende, portanto, que a adoção oficial de um método de ensino da leitura que privilegiasse a relação entre a fala e a leitura pode ser compreendida como mais um instrumento de imposição da língua portuguesa.

Vanessa Ferreira Silva (2013), em sua dissertação “História e memória da alfabetização em Canápolis/MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971”, propôs-se a desvendar como o processo de alfabetização se construiu historicamente no município de Canápolis-MG, durante o período de 1933 a 1971. Como fontes primárias, foram analisadas cartilhas de alfabetização utilizadas no município e, como secundárias, os documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Canápolis. Dentre eles, alegou a autora que foram encontrados também livros de atas de reuniões pedagógicas das escolas de Canápolis, leis e decretos municipais, cadernos de planejamento de professores, livro de posse de professores, diários de classe, regulamento de ensino, periódicos e documentos similares.

Para a realização da investigação, a autora optou pela pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, e o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Silva (2013) destacou que seu estudo procurou também mapear as cartilhas mais utilizadas naquele município no período delimitado, no qual foram localizados três exemplares: *Cartilha da Infância*, *O Livro de Lili* e *As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos*. Revelou que havia também a presença de dois métodos de alfabetização na educação canapolina no período referido – método sintético e método analítico. O primeiro, utilizado nas décadas de 30 e 40, tinha como característica principal a alfabetização de forma

mecânica. Por sua vez, o método analítico – ou global, como era denominado – esteve presente nas décadas de 50, 60 e início de 70 e foi disseminado no município pelas professoras através das cartilhas de alfabetização: *O Livro de Lili* e *As Mais Belas Histórias – Os Três Porquinhos*.

“Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973”, de Vanessa Lepick (2013), traz uma pesquisa que se propôs a investigar os modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, em Uberlândia, no período de 1963 a 1973. Como base teórica, a autora recorreu à História Cultural e tomou como metodologia a História Oral temática e documental. Para isso, a pesquisadora entrevistou quatro alfabetizadoras que trabalharam pelo menos cinco anos na mesma função durante o período estudado. Além disso, entrevistou a primeira diretora que comandou o Grupo Escolar. As fontes documentais utilizadas foram coletadas a partir da análise de materiais utilizados na escola pelas alfabetizadoras.

A conclusão a que Lepick (2013) chegou sobre a sua investigação foi a de que o Grupo Escolar Clarimundo Carneiro conservava os ideais dos primeiros Grupos Escolares instalados em Minas Gerais. As alfabetizadoras seguiam as orientações da diretora quanto à utilização das prescrições do Programa de Língua Pátria. O método de ensino usado na alfabetização era o mesmo determinado pelo Programa de Língua Pátria, ou seja, o método global de contos. E a cartilha adotada era *As Mais Belas Histórias*, de Lúcia Casasanta. Porém, a pesquisadora relata que, para as alfabetizadoras que lecionavam para os repetentes, ou para quem estudava no turno da noite, era permitida a utilização de outra metodologia e materiais didáticos.

A tese de Zeneide Paiva Pereira Vieira (2017), intitulada “Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita”, procurou destacar aspectos linguísticos e/ou estruturais que se repetiam nas cartilhas e que marcaram esse aprendizado desde o século XVI. O objetivo foi verificar o que permanecia como proposta de ensino nesses livros; que aspectos iam se (re)apresentando como marcas de uma memória difundida na prática e nos novos manuais que foram se constituindo como aparatos essenciais e para a construção da História da Escolarização no país. As cartilhas analisadas pela pesquisadora foram: a *Cartinha de João de Barros*; as *Cartas do ABC*; o *Método Português*, de Castilho; a *Cartilha Maternal*, de João de Deus; a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro; a *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo; a *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho e a *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves, que marcaram oficialmente a alfabetização entre os séculos XVI à segunda metade do século XX.

Vieira (2017) declarou que há muitas marcas estruturais e linguísticas que se repetem nessas diferentes cartilhas ao longo desses séculos e que vão ser rememorados em livros

também editados nas primeiras décadas do século XXI, a exemplo dos livros citados por ela: *ALP: Alfabetização: Análise, Linguagem e Pensamento*, editado na década de 1990, no apogeu das ideias construtivistas, e *A Caminho do Letramento: alfabetização*, editado na primeira década do século XXI. Relatou, portanto, que por mais que se tenha buscado suprir as falhas de um método alfabetizador, os autores das cartilhas reiteradamente se remetiam a uma estrutura clássica de organização do ensino da linguagem escrita e da leitura que se fazia presente na memória e na história do trabalho educativo em alfabetização.

Debruçando-se sobre os métodos de alfabetização, a pesquisadora Enilda Fernandes (2014) desenvolveu sua tese intitulada “Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho Campo Grande – MS 2014”. O estudo analisou métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos dos séculos XIX e XX, tais como: *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Alisson Calkins, já na versão modificada em 1870, que foi traduzida por Rui Barbosa de Oliveira para a língua portuguesa em 1881; *Cartilha do Povo* e *Testes ABC*, ambos de Manuel Bergström Lourenço Filho, editados pela primeira vez em 1929 e 1933, respectivamente. A autora declarou que os métodos e os conteúdos de alfabetização eram característicos de uma forma de organização do trabalho didático que elegeu os manuais como instrumento condutor do ensino e da aprendizagem.

Fernandes (2014) coloca em questão a necessidade de apreender como, historicamente, foi forjada a utilização dos manuais didáticos como portadores de fundamentos para formar futuros alfabetizadores, ou para alfabetizar crianças de modo a torná-las leitoras. A pesquisadora declarou que buscou evidenciar que o ato de aprender a ler e a escrever era uma atividade pragmática, revestida de um caráter puramente instrumental. Portanto, concluiu que os métodos e conteúdos assentados nesses livros didáticos não ofereciam os conteúdos nem da língua e nem os literários necessários à formação da criança para enfrentar os anos de ensino posteriores.

“O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)” é o trabalho de conclusão de Mestrado de Cícera Marcelina Vieira (2014). O estudo teve como propósito identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas de uma professora alfabetizadora, cuja trajetória profissional estava ligada à classe unidocente da zona rural de um município da região sul do Rio Grande do Sul. O corpus principal de análise foi composto por vinte e três cadernos de planejamentos, correspondentes ao período de 1983-2000 pertencentes à referida professora.

Os resultados da investigação indicaram que havia uma sequência metodológica que seguia uma gradação das dificuldades de aprendizagem, iniciando pelo período preparatório, seguindo com as vogais, encontros vocálicos e sílabas, conforme a autora destacou. Relatou também que foi possível mapear um conjunto de quatorze livros, sendo que os mais recorrentes foram: cartilhas *Pirulito*, *Alegria de Saber* e *É Hora de Aprender*. Vieira (2014) revelou ainda que a identificação do conjunto de quatorze livros lhe permitiu perceber a utilização e permanência de alguns títulos didáticos, como também uma gradação das dificuldades de aprendizagem, visto que as lições eram organizadas do mais simples para o mais complexo. Concluiu que percebeu que as atividades, na sua maioria, eram transcrições *ipsis litteris* das cartilhas identificadas, que as atividades ainda seguiam o modelo “acartilhado” e que a prática da professora estudada continuava embasada numa concepção associacionista de aprendizagem.

“Theodoro De Moraes (1877-1956): Um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil” é um estudo vinculado às linhas “Alfabetização” e “Ensino de Língua Portuguesa”, do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa nomeado “História do ensino de língua e literatura no Brasil”, ambos coordenados pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti. Essa dissertação, de Bárbara Cortella Pereira (2009), empenhou-se em compreender a proposta para o ensino da leitura pelo método analítico, defendida pelo professor paulista Theodoro Jeronymo Rodrigues de Moraes (1877-1956). Os documentos analisados foram o livreto *A leitura analytica* (1909) e o documento oficial, *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar* (1911). Além destes: *Meu livro: primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytico* (1909), *Meu livro: segundas leituras de accôrdo com o methodo analytico* (1910), *Sei lêr: leituras intermediárias* (1928), *Sei lêr: primeiro livro* (1928) e *Sei lêr: segundo livro* (1930).

Pereira (2009) relatou que sua abordagem histórica é centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais e de leitura da bibliografia especializada sobre o tema. Os textos do *corpus* classificaram-se em tematização, normatização e concretização. Nesse sentido, a pesquisadora analisou a configuração textual de cada um deles, análise esta que consistiu em focar os diferentes aspectos constitutivos de seus sentidos: necessidades e finalidades a que respondiam, características do autor e dos leitores a quem se destinavam, condições históricas e sociais de produção e aspectos temáticos, contedísticos, estruturais e formais. A pesquisadora finaliza o estudo concluindo que sua análise possibilitou constatar que a atuação profissional e a produção escrita do professor

Theodoro de Moraes representavam sua pioneira defesa do método analítico para o ensino da leitura, nas primeiras décadas do século XX, que influenciou gerações de educadores e alunos até, pelo menos, a década de 1950, no Brasil.

Monalisa Renata Gazoli (2010) apresentou sua pesquisa de mestrado, “O método analítico para o ensino da leitura em ‘Série de Leitura Proença’ (1926-1928), de Antonio Firmino de Proença”, tendo como finalidade contribuir para a compreensão de um importante momento da História do Ensino da leitura no Brasil. A abordagem histórica que fundamentou a investigação do objeto de estudo (2010) está centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais. Além disso, a pesquisa está vinculada também às linhas “Alfabetização” e “Ensino de Língua Portuguesa”, do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, ambos coordenados por Maria do Rosário L. Mortatti, como na pesquisa anterior, de Pereira (2009).

Gazoli (2010) focalizou a proposta para esse ensino, apresentada pelo professor paulista Antonio Firmino de Proença (1880-1946), nos livros didáticos que integram a “Série de leitura Proença”, a saber: *Cartilha Proença* (1926), *Leitura do principiante* (1926), *1.º livro de leitura* (1926), *2.º Livro de leitura* (1927), *3.º livro de leitura* (1928) e *4.º livro de leitura* (1948). De acordo com a autora, os livros que integravam essa série foram publicados pela Editora Melhoramentos (São Paulo) e circularam em diferentes estados brasileiros, dentre os quais estão: Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e Santa Catarina, além de São Paulo. Segundo alegou, essas obras contribuíram para a formação de muitas gerações de brasileiros. Concluiu que, nesses livros, apresentava-se uma proposta de concretização do método analítico para o ensino da leitura diretamente relacionada a outros livros de leitura publicados nas décadas iniciais do século XX, como decorrência da institucionalização desse método no estado de São Paulo.

A tese de Francisca Izabel Pereira Maciel (2001), “Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais”, teve como objetivo central reconstruir a prática pedagógica da professora Lúcia Casasanta (1908-1989), com foco em seu papel como defensora e propagadora, no estado de Minas Gerais, do método global de contos para a alfabetização, do final da década de 20 até os anos 70, do século XX. Casasanta foi autora da coleção didática *As Mais Belas Histórias*, que inclui o pré-livro para a alfabetização *Os Três Porquinhos*. No entanto, a principal fonte utilizada pela pesquisadora foi o arquivo pessoal da professora composto por 1759 livros, além de manuscritos, trabalhos de ex-alunas e correspondências.

A pesquisa de Maciel (2001) buscou compreender também a formação, atuação e produção da professora mencionada como principal divulgadora do método global de alfabetização, em Minas Gerais. A investigação foi norteadada pela História Cultural, e pelas discussões em torno de arquivos privados e a bibliografia sobre o ensino da leitura no início do século XX. A autora revelou que a professora investigada desenvolveu suas atividades de ensino por mais de meio século e contribuiu para a formação intelectual de várias gerações de professoras alfabetizadoras.

Maria Denise Netzke Dietrich (2012) investigou, em sua tese “A cartilha *Ler a Jato* e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967 – 1986)”, a produção do material elaborado pela professora Gilda de Freitas Tomatis na década de 1960, no Rio Grande do Sul. Para a análise dos dados, foi feito o cruzamento dos documentos com as fontes orais, realizada por meio de entrevista semiestruturada com a filha da professora Gilda de Freitas Tomatis, em Porto Alegre/RS, em outubro de 2010. As fontes documentais analisadas foram: fotos, livros, cartilhas, discos de vinil, certificados, medalhas, um parecer emitido pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura em 1968, e uma avaliação sobre a cartilha “*Ler a Jato*”. A opção teórico-metodológica baseou-se no modelo epistemológico do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (2007).

Declarou Dietrich (2012) que seu estudo investigativo pretendia contribuir com as demais pesquisas na área da História da Alfabetização e dos Livros Escolares, revelando aspectos importantes da produção e da circulação dos materiais didáticos que foram produzidos pela professora Gilda de Freitas Tomatis, através de sua Editora Tomatis - Livros Didáticos. A pesquisa, nas palavras da autora, apresentou também um estudo comparativo entre a cartilha “*Ler a Jato*” e o “*Primeiro Guia de Leitura LER*” do Ministério da Educação (MEC), material de circulação no Brasil desde o final da década de 1940. A sua conclusão final foi a de que as cartilhas evidenciaram semelhanças entre si no que se refere aos aspectos gráficos, como, por exemplo, a disposição e a semelhança entre algumas imagens, organização das páginas, das lições e o uso de algumas palavras-chave, dentre outros aspectos.

Neusa Balbina De Souza (2014), em sua tese “O método global e o ensino da leitura na escola primária no estado do Espírito Santo: anos de 1960”, visou analisar princípios que fundamentaram o método global e sua apropriação. Para tanto, a autora buscou manuais didáticos elaborados para o ensino inicial da leitura que indicavam o método global por meio de contos e historietas que circularam em escolas capixabas. Analisou também *As mais belas histórias: pré-livro, parte do mestre* (1960); *As mais belas histórias: pré-livro* (1964) e *As mais belas histórias: pré-livro, bloco de atividades* (1960), de autoria de Lúcia Casasanta. Além

disso, analisou o livro de *Lili: método global, manual da professora* (1940) e o livro de *Lili: cartilha* (1961), de Anita Fonseca e *O Circo do Carequinha, manual do professor* (1969), de Maria Serafina de Freitas entre outras fontes.

Para realizar sua análise, a pesquisadora ancorou-se no esquema conceitual apresentado por Roger Chartier: circulação, representação, apropriação e práticas culturais, e ainda o conceito de cultura escolar de Dominique Julia. Souza (2014) concluiu seus estudos afirmando que foram feitas apropriações inventivas dos princípios teóricos formulados por Jean-Ovide Decroly pelas autoras dos manuais didáticos, e que estas colocaram em circulação a representação de método e de ensino da leitura que foi apropriada e legitimada pela política educacional capixaba. Averiguou também que a proposta do método global não provocou significativas modificações na condição de passividade do aluno no processo de aprendizagem da leitura, tendo em vista a naturalização dos processos de desenvolvimento da criança e permanência de procedimentos mecanicista e reducionista da língua.

A tese de Carmen Sá Brito Sigwalt (2013), “Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar letrando”, apesar de trazer preocupações mais recentes, aborda os principais métodos de alfabetização disseminados e trabalhados pelos professores brasileiros ao longo da História. A autora analisa as diferentes perspectivas de aquisição da linguagem escrita, como a tradicional, a construtivista, a psicogenética, os métodos fônicos e o letramento. O referencial de análise é a concepção de alfabetizar letrando, na qual a alfabetização (domínio do sistema gráfico) e o letramento (uso da leitura e da escrita nas diversas funções sociais) são trabalhados conjuntamente. Outra análise, apontada por ela, destaca três momentos da formação de alfabetizadores: o tradicional, o construtivista e a tentativa de superação destas duas abordagens.

Os resultados do estudo de Sigwalt (2013) evidenciaram o afastamento das diversas perspectivas metodológicas da concepção de alfabetizar letrando e a necessidade da formação de alfabetizadores que considerem a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis. Além disso, a pesquisadora mostrou que as diferentes perspectivas de aquisição da leitura e da escrita (tradicional, construtivista, letramento e métodos fônicos) têm sido colocadas em prática a despeito de seus limites, para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Sigwalt (2013) concluiu que a prática do ensino dos atos de ler e escrever repetem, desde a Antiguidade, equívocos de ordem pedagógica, psicológica e linguística, além de não garantirem as condições necessárias para a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade.

A contribuição para a História da Alfabetização, ancorada pela História Cultural e realizada por Mariana Venafre Pereira de Souza (2015) tem como título “ABECEDÁRIOS,

BRASIL: contribuições à História dos Impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984”. A investigação versou sobre analisar um conjunto de vinte e um abecedários ilustrados, impressos ou em circulação no Brasil entre as décadas de 1930 a 1980 do século XX, sob seus aspectos materiais e seus protocolos de leitura. Os abecedários são considerados pela autora dispositivos tipográficos e textuais, adotados pelos editores e/ou autores, como possíveis práticas de leitura suscitadas junto ao público leitor. A pesquisadora destacou que, a partir de uma revisão da tradição secular dos abecedários, sua difusão não se restringiu às práticas escolares, mas também estiveram presentes em diferentes práticas socioculturais.

Souza (2015) relatou que diversos abecedários contemplavam mais de um tipo de traçado de letra, o que sugere a proposição de distintos modelos inspiradores para o exercício de cópia da grafia. Além disso, as imagens levaram a autora a afirmar que, nesse período histórico, os abecedários se pautavam na visualidade e que os animais foram os mais recorrentes. A autora evidenciou o quanto os aspectos estéticos e tipográficos foram inscritos para produzir efeitos no processo de aquisição da leitura e da escrita, principalmente, com imagens de animais. Contudo, alguns abecedários se aproximavam de um viés literário, outros da produção de textos de caráter enciclopédico, enquanto havia aqueles que se restringiam à relação entre letra, imagem e palavra. Souza (2015) concluiu que na análise dos abecedários ilustrados foram estabelecidas possíveis relações com os métodos de alfabetização. Por fim, a autora supôs que os leitores manusearam, compreenderam e apreenderam a palavra escrita por meio dos abecedários ilustrados.

O trabalho, “Professor Thomaz Galhardo: Produção, Circulação e Práticas de Alfabetização e Leitura Séculos XIX e XX”, de Lucilene Rezende Alcanfor (2016), é um estudo historiográfico da produção e circulação dos livros escolares de Thomaz Galhardo (1852-1904), bem como das práticas de alfabetização e leitura propostas por este autor. Esse intelectual foi professor de instrução primária e fez da sua produção uma ação política no cenário público educacional paulista, no final do Império e nas primeiras décadas da República. Segundo a pesquisadora, ele é conhecido por esse tipo de material didático, principalmente pela obra *Cartilha da Infância*, livro pertencente à série “*Na escola e no lar*”. A pesquisa de Alcanfor (2016) analisou as atividades desses livros escolares para o ensino primário.

A análise de Alcanfor (2016) focou na produção desse professor a partir da permanência de sucessivas edições e apontou que, no conjunto da sua obra, os livros da série graduada de alfabetização e leitura destacaram-se. A série era composta pela *Cartilha da Infância* (1888), *Segundo livro de leitura para a infância* (1895) e *Terceiro livro de leitura para a infância* (1902). A autora revelou vários aspectos desconhecidos do processo de produção e circulação,

bem como das práticas metodológicas nelas propostas. Esse trabalho concluiu que o livro de leitura se constituiu no único livro didático permitido nas escolas públicas paulistas a partir do final do século XIX. E que a influência de Thomaz Galhardo na Diretoria de Instrução desse estado favoreceu a aprovação e a adoção dos seus títulos, sendo o vetor para que suas obras estivessem entre as mais vendidas pela editora Francisco Alves.

A investigação sobre “História da Cartilha paranaense nas escolas do Estado do Paraná” teve como objetivo analisar a primeira cartilha de Lindolpho Pombo, autor paranaense, denominada de *Cartilha Progressiva*, elaborada em 1900 e utilizada até 1907 na Instrução Pública do Paraná. A autora desse trabalho, Solange Aparecida de Oliveira Collares (2008), declarou que para desenvolver a sua investigação recorreu a documentos oriundos de diferentes lugares, tais como: Museu Paranaense; Biblioteca Pública do Paraná; Casa da Memória de Curitiba; Ciclos de Estudo Bandeirantes; Arquivo Público do Estado do Paraná; e outros projetos como o Memorial do Livro Didático (USP/SP).

Collares (2008) considerou que o autor da *Cartilha Progressiva*, Lindolpho Pombo, que havia atuado como professor, diretor e escritor, trazia em si ideais republicanos. Nesse sentido, a cartilha foi um instrumento ideológico usado para propagar as ideias da classe dominante da época, e foi também influenciada por aspectos políticos e sociais. A autora destacou que questões voltadas ao amor à pátria, à família e a Deus estão presentes ali nitidamente. Em uma de suas considerações, Collares (2008) asseverou que o estado do Paraná tomou toda a cautela em selecionar livros escolares e cartilhas, no período estudado, que estivessem a favor de suas orientações ideológicas. Para finalizar sua análise, a autora relatou que os professores da época tinham muitas dificuldades em relação ao ensino, devido tanto à falta de espaço físico quanto à escassez de materiais didáticos. No entanto, mesmo com toda situação adversa, esses profissionais procuravam organizar as suas turmas de modo a atender ao conteúdo proposto nas cartilhas.

2.2.2 Políticas Educacionais e Contexto Histórico Brasileiro Nacional e Regional

Políticas educacionais e contexto histórico nacional e regional é um eixo contemplado por seis pesquisas. Cada pesquisador, ao tratar de seus objetos, relacionou-os principalmente ao contexto político de cada um. As pesquisas que trazem a temática política são em número menor, pois geralmente a prioridade concentra-se em analisar métodos e práticas da alfabetização e a política entra de forma secundária. Sendo assim, apresenta-se brevemente o

que essas pesquisas trouxeram no intuito de compreender a influência do contexto político para o encaminhamento da alfabetização.

“O ensino Primário na Província do Paraná, 1853-1889” é a dissertação de Maria Cecília Marins de Oliveira (1982). O estudo teve como escopo fazer uma análise da instrução primária no Paraná Provincial quanto a sua organização, evolução e expansão, considerando, para tanto, as interações entre a escola, o professor e o aluno, bem como os currículos e os métodos de ensino. Além dessas questões, a autora levou em conta aspectos político-administrativos, socioeconômico e culturais da conjuntura investigada, sobretudo, a entrada de estrangeiros que influenciaram na expansão do ensino primário. A pesquisa de Oliveira (1982) esclarece que a intenção foi de oferecer uma visão dinâmica desse ensino, acionado principalmente pelos governos provinciais paranaenses.

A pesquisadora destacou na conclusão final, dentre outros apontamentos, que as determinações emanadas do sistema central influíram diretamente na organização do ensino provincial paranaense. Assim como, concorreram outros fatores determinantes tais como os geoeconômicos, os políticos, os sociais e até mesmo os religiosos. Oliveira (1982) enfatiza que o Ato Adicional outorgou às Províncias uma responsabilidade que nem todos estavam aptos para enfrentar. Nesse sentido, o governo Provincial do Paraná enfrentou grandes dificuldades para agilizar o setor de ensino, nas palavras da autora. Quanto à formação dos professores pelo sistema prático e à criação de novas escolas, isso não garantiu a composição do quadro de magistério e tampouco a elevação do índice de frequência. Para a autora, entretanto, apesar dos sérios problemas enfrentados pela província, houve empenho por parte das autoridades para promover o ensino no Estado.

A pesquisadora Dulcinéa Campos (2013) elaborou sua tese, “Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempo de ditadura militar”, tendo como objetivo principal analisar as experiências históricas da alfabetização ocorridas no Espírito Santo no período do Regime Militar. As experiências se referem a todas as iniciativas em forma de programas, projetos, produções de materiais e atividades na área da alfabetização, tanto por parte do Governo, quanto por parte da escola. O método dialógico adotado pela pesquisadora foi baseado na perspectiva histórico-cultural. Para a realização das análises, a autora reuniu documentos variados como: entrevistas; correspondências expedidas e recebidas pela Secretaria de Estado da Educação e da escola; diários de classe; fichas de resultados finais de alunos; legislações federal e estadual; registros escritos de professores; fichas avaliativas de professor; cartilhas; planos de aplicação de Governo; relatórios de Governos; termos de visita de Inspetores Escolares etc.

As análises das fontes, de acordo com Campos (2013), revelaram que, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, as ações empreendidas na alfabetização destinavam-se a corrigir o problema da falta de vagas para alunos em idade escolar e do elevado índice de reprovação, gerador da distorção idade-série e da evasão escolar. A pesquisadora concluiu a pesquisa declarando que, mesmo percorrendo três décadas em torno da resolução de uma mesma problemática, a situação do Estado se manteve com o mesmo agravante inicial: vagas escolares insuficientes para todas as crianças, elevado índice de reprovação e evasão escolar. Ao findar sua análise, sinalizou que seu trabalho instiga a repensar novas formas possíveis de pensar e fazer a alfabetização.

Cecília Rodrigues Monteiro (2015), em “Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do Ensino Primário no Paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970)”, apresentou uma pesquisa referente à História do Paraná relacionada à História da Alfabetização ao enfatizar a atuação de Erasmo Pilotto em várias frentes do ensino primário desse Estado. A pesquisadora alegou que foi nesse recorte temporal que Pilotto exerceu suas principais funções de educador, professor e agente ativo das políticas públicas paranaenses. O escopo traçado foi o de analisar de maneira interpretativa o discurso produzido por Erasmo Pilotto e entender de que maneira contribuiu para a expansão da escola primária no Paraná, especificamente sobre o ensino rural, alfabetização e formação de professores. A autora afirmou que aprendizagem do código escrito era uma temática presente no discurso de Pilotto.

A metodologia utilizada na pesquisa, segundo Monteiro (2015), é de abordagem qualitativa e de caráter documental e bibliográfico. A autora concluiu seu relatório dizendo que a prática educacional, vivida no Paraná entre os anos de 1940 a 1970, foi de grande efervescência de ideias pedagógicas que buscavam modernizar o país e, conseqüentemente, o Estado em questão, por meio da educação. Além disso, revelou que havia um embate fundamental entre os grupos de intelectuais escolanovistas e os defensores das práticas tradicionais, representados principalmente por católicos. Erasmo Pilotto era, nas considerações da autora, representante da Escola Nova.

Em uma história mais recente, a pesquisadora Fabricia Pereira de Oliveira Dias (2013) tratou em sua dissertação, “O bloco único no município da Serra: contribuições à História e à Política de Alfabetização (1995 a 2003)”, da História da Alfabetização no município da Serra

(ES), no período em que vigorou o Bloco Único¹³. Para isso, ela analisou fontes escritas assinadas pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu), pelo Sistema Municipal de Educação da Serra, além de notícias de jornal impresso, fichas descritivas e narrativas de professores e coordenadora que atuaram diretamente na implantação e vigência desse projeto.

Os dados levantados por Dias (2013) a respeito do Bloco Único trouxeram as vozes dos sujeitos que vivenciaram aquela experiência. A pesquisa evidenciou, portanto, quatro linhas discursivas que permearam implementação do projeto: o discurso sobre o fracasso escolar e sobre a qualidade do ensino na escola pública capixaba; a fundamentação teórico-metodológica do Bloco Único e as complexidades conceituais propostas; a permanência de métodos tradicionais nas práticas de alfabetização infantil; e a redução das diretrizes curriculares para a apropriação da leitura e da escrita no Bloco Único. Dias (2013) trouxe reflexões sobre o contexto neoliberal, do qual destacou que emergiram as políticas de ciclo no Brasil, o fracasso/sucesso escolar, a associação entre construtivismo e Bloco Único, e a perpetuação dos métodos tradicionais de ensino da língua. Ao fim das discussões, ela constatou a necessidade de se ouvir os profissionais de educação no momento de elaboração das políticas públicas.

A dissertação de Gustavo Tentoni Dias (2006), “Cultura, política e alfabetização no Brasil: a 'Segunda Campanha de Nacionalização' do ensino (1938-1945)”, objetivou refletir sobre a política educacional realizada durante o período do Estado Novo (1937-1945) junto aos grupos étnicos teuto-brasileiros, localizados no estado de Santa Catarina, que ficou conhecida como “Segunda Campanha de Nacionalização” do ensino. O pesquisador se propôs a compreender de que forma esta medida governamental visava utilizar a difusão de escolas primárias como um veículo de propaganda dos ideais nacionalistas apregoados pelo Estado brasileiro. Nesse aspecto, o autor se propôs a investigar se as preocupações do governo tinham relação com uma possível fragmentação territorial, ou se pretendia erradicar qualquer traço cultural desse grupo étnico que pudesse comprometer o país com ideias nazifascistas. Para a investigação, o pesquisador recorreu ao estudo de documentos e decretos-leis criados durante a gestão Vargas, além de uma bibliografia previamente selecionada e entrevistas com estudiosos e nativos do período.

¹³ O projeto Bloco Único no estado do Espírito Santo, segundo Dias (2013), tinha como objetivo combater o fracasso escolar. Ressaltando uma política orientada para a democratização da gestão, do acesso e da permanência do aluno, e para a qualidade da educação pública. Esse projeto, conforme declara a autora, mantinha o objetivo estabelecido para o ensino de 1º grau, sob a vigência da Lei n.º 5.692/71, que visava a formação da criança e do pré-adolescente, assegurando a possibilidade de mudanças teórico-metodológicas de acordo com as fases de desenvolvimento dos alunos.

Uma das conclusões a que o autor (DIAS, 2006) chegou a respeito da “Segunda Campanha de Nacionalização” do ensino foi a de que o caminho adotado pelo Estado Novo não foi o de uma assimilação cultural gradativa na qual a integração nacional seria feita sistematicamente. O governo brasileiro projetou, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde, uma política cultural para integrar as minorias étnicas à cultura nacional de maneira rápida e intensa, com pouca abertura ao diálogo. Dentro deste projeto cultural, a educação ganhou destaque, como revelou o autor, por isso o motivo do surgimento da Segunda Campanha de Nacionalização do ensino.

Ao estudar o estado de São Paulo, a pesquisadora Larissa Mendes Gontijo Dornfeld (2013) teceu sua dissertação, “Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação”, com o intuito de compreender os subsídios produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo que orientaram as práticas alfabetizadoras na 1ª série do primeiro grau, no período de 1975 a 1985. A autora tomou como pressuposto teórico o conceito de “História” elaborado por Marc Bloch e o documento de Le Goff. Ela afirma que é uma pesquisa documental, na qual o corpus da investigação é composto de documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Dornfeld (2013) analisou o conceito de alfabetização, as bases linguísticas e psicológicas que orientaram os documentos selecionados, identificou e caracterizou o método eclético como o indicado para a efetivação da proposta de ensino. Além disso, a autora discutiu o trabalho sugerido para o período preparatório, identificando os métodos de alfabetização que melhor se adequavam à proposta e analisou as orientações para o trabalho com as palavras-chave e as sílabas-chave. Contudo, concluiu que, embora com a maioria das crianças na escola, as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional continuaram altas, mesmo depois de tantas políticas nacionais e estaduais de educação que, supostamente, visaram à melhoria da qualidade da educação.

2.2.3 Memórias, Modos e Práticas de Alfabetização em Território Brasileiro

Nesta categoria, *memórias, modos e práticas de alfabetização em território brasileiro*, a evidência maior centra-se em aspectos voltados às lembranças e modos de alfabetizar de uma determinada época. Dessa maneira, aqui serão apresentados pistas e vestígios demonstrados pelos pesquisadores em nove trabalhos e como foram algumas práticas de alfabetização. Para

isso, os instrumentos foram tanto os métodos de ensino quanto as cartilhas de ensino, bem como outros materiais utilizados tais como cadernos, diários de classes, entre outros.

Na tese “Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização São Paulo”, a pesquisadora Laura Battaglia (2013) contribuiu para a História da Educação ao analisar como se deu a alfabetização no Brasil do período da catequese indígena, aos dias atuais. A pesquisadora afirmou que a efetivação da alfabetização nunca aconteceu e esboça vários motivos: antes pela exclusão de parcelas da população, e hoje pela ineficiência das diretrizes educacionais; pelas esferas de coordenação postas fora da instituição escolar e por modelos pedagógicos estrangeiros à cultura brasileira. Battaglia (2013) levantou críticas ao processo de alfabetização quando apontou que o foco se dirige prioritariamente aos processos de escrita e ignora a importância fundamental da leitura, que é disponibilizada por meio de materiais simplistas e homogêneos que favorecem uma leitura pragmática e funcionam como uma decifração do cotidiano adulto, além de ser atravessada por interesses de mercado.

A respeito disso, Battaglia (2013) propôs uma alfabetização sobre três eixos: o primeiro ocorre ao contemplar o resgate das narrativas de referência e da oralidade poética com relevos estéticos, por permitirem mais facilmente à assunção de uma posição leitora, subjetiva, propensa à intertextualidade e à interpretação; o segundo considera no quadro das heterogeneidades e o trabalho com as singularidades; e o terceiro não permite o isolamento do professor, envolvendo-o em uma trama de relações por meio das quais os discursos sobre a prática de ensino e aprendizagem circulam e se referenciam. Battaglia (2013) concluiu seu trabalho alegando que propôs, de um lado, trazer a prática alfabetizadora para o lugar onde ela acontece e, de outro, apontar a urgência das revisões governamentais com relação às políticas públicas em educação.

Renata de Sampaio Valadão (2016) trabalhou em sua pesquisa denominada “Alfabetização e memória: reminiscências de professoras alfabetizadoras do noroeste paulista (1960 - 1970)”, com o intuito de contribuir para a produção de uma História da Alfabetização no estado de São Paulo e no Brasil a partir da memória de professoras alfabetizadoras, para compreender as práticas de alfabetização utilizadas na região em estudo, entre as décadas de 1960 e 1970. O foco foi a região do noroeste paulista, especificamente as cidades de Ilha Solteira, Pereira Barreto e Sud Mennucci. Para isso, a autora fez um recorte temporal que abrangeu um período considerado de grandes mudanças e iniciativas educacionais no estado de São Paulo, por haver um processo de experimentação e inovação educacional que prosperou a partir do ano de 1960, moldando uma nova conjuntura política, social e econômica do país.

A pesquisadora lançou mão da abordagem teórica da História Oral e utilizou como técnica de pesquisa a entrevista. Ao analisar as narrativas das professoras, identificou que, além de alguns vestígios sobre as suas práticas de alfabetização, foram percebidos o entusiasmo e o orgulho que as entrevistadas demonstraram por terem sido alfabetizadoras. Segundo Valadão (2016), as professoras foram capazes de rememorar e narrar com profusão de detalhes as suas trajetórias: lembraram-se de datas; dos motivos que as levaram para a docência; das práticas adotadas e dos materiais utilizados; das histórias que marcaram a trajetória como alfabetizadoras; das interações estabelecidas com os colegas de trabalho, pais e alunos, entre outros aspectos. As entrevistadas relataram ainda as dificuldades que encontraram no início da profissão devido à falta de recursos e por perceberem que as teorias que tiveram durante a formação eram diferentes do que vivenciaram dentro das salas de aula.

O objetivo de “Considerações sobre a História da Alfabetização em Minas Gerais e a participação de Helena Antipoff”, de Renata Silva Cruz (2016), foi o de caracterizar a História da Educação em Minas Gerais. De modo específico, o ensino da leitura e escrita (Alfabetização), nas décadas de 1920 e 1930. O período investigado, segundo a autora, foi de muitas transformações nos setores político, econômico, social e educacional. Além disso, o propósito também foi o de investigar a atuação da educadora russa Helena Antipoff, que estava à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, a fim de levantar as contribuições desta intelectual frente às práticas de alfabetização nas escolas públicas mineiras. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e análise de documentos para contextualização histórica e leitura crítica dos fatos.

Cruz (2016) conta que a análise partiu das orientações do programa da Reforma de 1927 e das diversas pesquisas implementadas pelo laboratório de psicologia. O programa, de acordo com a pesquisadora, indicou a utilização do método global como eficaz para alfabetização das crianças. Ao laboratório de psicologia coube a aplicação de testes de medidas de inteligência e nível de maturidade para alfabetização, com o intuito de se obter dados cognitivos, físicos e sociais dos alunos. A pesquisadora concluiu que aquele período foi de investimento na formação dos professores, por meio da Escola de Aperfeiçoamento, e a psicologia era uma das ciências que fundamentavam esta formação. O trabalho no laboratório de psicologia inseriu as aspirantes a professoras em uma formação com bases científicas que lhes permitiu realizar pesquisas e levantar dados da realidade das crianças mineiras dos grupos escolares da capital. Contudo, segundo sua conclusão, o conhecimento produzido não chegou aos demais estabelecimentos de ensino do estado e se limitou à divulgação e à prática dos novos métodos e técnicas de ensino.

“Diários de classe: sua História e contribuição aos estudos da Alfabetização em Mato Grosso (1930-1970)”, dissertação realizada por Luiza Gonçalves Fagundes (2013), apresentou uma pesquisa sobre a História dos “Registros Gerais do Estabelecimento Escolar”, que, em Mato Grosso, passaram a ter a nomenclatura de “Diários de Classe”. A investigação trouxe uma reflexão a respeito da História dos Diários de Classe, trazendo uma leitura e construção das narrativas das culturas escolares entrelaçadas com as contribuições dos estudos voltados à História da Alfabetização em Mato Grosso.

Fagundes (2013) aponta que os diários de classe são considerados documentos de caráter formal por apresentarem um discurso culto devido ao seu viés comprobatório, sendo que na sua estrutura aparecem dados fixos (nome do aluno, data, conteúdo e nota) e dados variáveis (o preenchimento dos conteúdos relacionados a cada contexto da sala de aula). Declarou ainda que essa escrituração foi criada para comprovar/provar as práticas educativas docentes e o desempenho dos discentes dentro da instituição escolar. Esse documento era normatizado e seus conteúdos tinham que ser preenchidos pelo docente responsável. Enfim, a autora asseverou que os diários de classe deixaram pistas sobre as práticas docentes e a evolução na forma de registrar esses conteúdos.

Gisele Ramos Lima (2013) elaborou a dissertação denominada “Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)”, que contempla uma análise sobre os tipos e a recorrência de atividades envolvendo sílabas. Para isso, foram observados 68 Diários de Classe pertencentes a professoras alfabetizadoras, no período compreendido entre os anos de 1973 a 2010. O intuito da pesquisa foi compreender por que razão as atividades com sílabas foram recorrentes e se mantiveram ao longo do período de abrangência.

No que tange aos resultados encontrados, conforme descreveu Lima (2013), foi constatada a predominância dos métodos tradicionais de alfabetização nos planejamentos registrados nos Diários. Já em relação ao trabalho com sílabas, as atividades mais frequentes trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras foram aquelas que privilegiavam a cópia e a memorização de tais estruturas. O estudo também mostrou que a divulgação dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita parece ter tido pouca influência nos planejamentos de grande parte dos diários pesquisados. Tais resultados, concluiu a autora, apontam para a necessidade de que as atividades com sílabas sejam repensadas e ressignificadas, considerando os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita e os demais estudos na área da alfabetização, os quais referenciam a escrita como um sistema notacional e não como um código a ser decifrado.

Michelle Castro Lima (2011) defendeu a dissertação “História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no grupo escolar Bom Jesus – 1955 a 1971”, em 2011. O propósito foi construir, a partir das práticas vivenciadas por algumas alfabetizadoras, a História da Alfabetização no Grupo Escolar Bom Jesus, no período supracitado. A pesquisadora utilizou como aporte teórico a Nova História Cultural, pois foi a partir das vozes das próprias alfabetizadoras que pode construir a História da Alfabetização daquele grupo. O processo de alfabetização infantil seguia os moldes ditados pelo Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais. Lima (2010) descreveu que analisou as cartilhas: *O Livro de Lili*, *As Mais Belas Histórias (Os Três Porquinhos)* e *Caminho Suave*, pois estas foram, por todo o período, mencionadas pelas alfabetizadoras. Todavia, ao analisar as práticas das entrevistas realizadas, identificou que se pregava a utilização do método global, porém poucas alfabetizadoras realmente conseguiam alfabetizar com esse método.

Lima (2011) esclareceu ainda que procurou identificar quem foram essas alfabetizadoras, a fim de entender quais representações e apropriações foram realizadas por elas naquele período. Após realizar a pesquisa, concluiu que as professoras, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como alfabetizadoras. Os resultados revelaram, enfim, que as práticas foram carregadas de valores e representações que essas profissionais construíram ao longo do exercício do magistério primário. Essas práticas, portanto, foram além das normas determinadas pela direção da escola e pelos órgãos responsáveis pela educação em Minas Gerais, conforme concluiu a pesquisadora.

Tânia Rezende Silvestre Cunha (2011), em sua tese “História da Alfabetização de Ituiutaba: vivências no grupo escolar governador Clóvis Salgado-1957-1971”, empenhou-se em desvendar, a partir das práticas vivenciadas por duas alfabetizadoras, uma diretora e duas alunas, a História da Alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, do município de Ituiutaba, Minas Gerais, no período de 1957-1971. A autora relatou que abordou as histórias de pessoas que vivenciaram a experiência de ministrar aulas de alfabetização e serem alfabetizadas num período em que se utilizavam somente as cartilhas para esse fim. A História Oral foi a metodologia empregada para trabalhar com as vozes das próprias alfabetizadoras. A composição do *corpus* foi desde livretos, cartilhas, leis e atas que subsidiaram o estudo, para que fossem desvelados práticas e métodos de alfabetização, planejamentos e avaliações realizadas no grupo escolar supracitado.

Cunha (2011) considerou, em seu relatório, que sua hipótese inicial de que cartilha *Caminho Suave* teria sido utilizada no período em estudo, foi contrariada, já que as utilizadas nessa época pelas alfabetizadoras foram *Cartilha da Infância* e *As Mais Belas Histórias*.

Constatou também que na mesma escola, as alfabetizadoras utilizavam cartilhas e métodos diferenciados. O método global e o método silábico foram percebidos e compreendidos como métodos de ensino a partir da experiência particular das entrevistadas, contrariando as instruções do programa de ensino primário elementar que direcionava sua proposta para a utilização específica do método global.

Em “Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. (MG – 1950 /1960/ 1970)”, Ana Paula Pedersoli Pereira (2013) elaborou uma dissertação voltada à compreensão de práticas de transmissão e aprendizagem de leitura e escrita que circularam na socialização familiar vivenciada por crianças na zona rural, no período de 1950 a 1970. Trata-se de um estudo histórico sobre alfabetização que buscou, nas práticas familiares, entender modos de penetração da escola no ambiente doméstico, assim como a influência de outras instâncias sociais. Para sua fundamentação, a pesquisadora utilizou a História Oral por permitir constatar os sujeitos e sua percepção da experiência vivida em momentos relativamente recentes. Além disso, o trabalho estabeleceu um diálogo com estudos sobre alfabetização, História da Alfabetização, letramento e cultura escrita.

Pereira (2013) relatou que a análise das práticas familiares de transmissão da escrita e de seu uso buscou recuperar as estratégias familiares em torno da transmissão da leitura e da escrita, o contexto de letramento em casa, as materialidades utilizadas, o capital adquirido e/ou herdado e as estratégias de ensino-aprendizagem. Em seu relatório, consta que os resultados da pesquisa explicaram algumas mobilizações das famílias em torno dessa transmissão, como aprender a ler e escrever em casa: por proteção; pela distância da escola, pela falta de meios para transportar os filhos; por ser mulher e, ainda, por interesse pessoal. Outras considerações da autora revelam que as experiências domésticas dialogavam com matérias e métodos escolares, mas também foram apreendidos aspectos singulares que mostram a invenção de maneiras de ensinar e a relação desse aprendizado com os diversos usos que as famílias fazem da leitura e da escrita, ora com fins de atividade de ensino, ora de atividades comerciais, religiosas, ou apenas pelo interesse pessoal.

A Dissertação, “Método Erasmo Pilotto: processo de alfabetização e treinamento de professores em serviço”, Mary Terezinha Paz Brito¹⁴, de 1981, versa sobre a metodologia de alfabetização e o treinamento de professores, desenvolvido por Erasmo Pilotto. O objetivo

¹⁴ Ao folhear o Currículo de 1976 (PARANÁ, 1976), procurando saber quem fazia parte da equipe técnica, foi verificado o nome de Mary Terezinha Paz Brito, que aproveitou sua própria vivência na SEED para elaborar sua dissertação de Mestrado feita na UFPR.

principal da investigação foi o de demonstrar os resultados da experiência realizada no Paraná, por essa metodologia, com o propósito de obterem soluções simples e econômica para solucionar os problemas que a nível nacional, como regional e local a respeito da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A pesquisa de Brito iniciou analisando o Referencial Teórico da proposta da Escola Nova e de alguns fundamentos que embasaram a Concepção Erasmo Pilotto. Além de expor a considerações sobre as causas do baixo rendimento escolar na 1ª série, naquele período.

Na sequência, a autora aborda os fundamentos de Erasmo Pilotto, para demonstrar a eficácia da metodologia que, segundo Brito, em um prazo curto desenvolvia nos professores habilidades para aplicarem o Método Econômico. Após isso, a autora buscou documentar uma experiência de longo alcance no estado do Paraná com essa metodologia. No Capítulo V, a autora declara apresentar uma análise de dados coletados no Seminário Avaliativo da Aplicação do Método Erasmo Piloto, que ocorreu em fevereiro, de 1979, nos municípios de: Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Na sequência, a autora faz análise e interpretação dos dados. Em uma de suas conclusões, a pesquisadora alegou que o método paranaense desenvolveu, nos professores, habilidades para alfabetizar em curto prazo, pois o método era de fácil domínio. Os docentes que usaram essa metodologia obtiveram taxas mais elevadas de aprovação dos alunos.

2.2.4 Os Sujeitos da História da Alfabetização Brasileira

Até o momento do mapeamento de teses e dissertações acerca da História da Alfabetização, foram encontrados apenas dois trabalhos que se debruçaram em pesquisar sobre os sujeitos da alfabetização ou, pelo menos, algo relacionado a esses aprendizes da leitura e da escrita. A primeira pesquisadora buscou entender o sentido desses sujeitos, a segunda teve como objetivo pesquisar a relação de gênero quanto à alfabetização. São, portanto, dois estudos relevantes a serem referenciados aqui, pois auxiliam a compreender o grande leque de complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita.

Mariza Vieira da Silva (1998) teceu sua tese, “História da Alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização”, com a perspectiva da Análise do Discurso. Seu objetivo visou compreender o processo de constituição dos sentidos do sujeito da escolarização no Brasil. Para tanto, tomou como referência as políticas e as práticas linguísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização. A autora

objetivou compreender como este sujeito, constituído na e pela linguagem, constrói, como linguagem, a história da leitura e da escrita de um país colonizado.

Na constituição do *corpus*, Silva (1998) optou por revisitar obras conhecidas do grande público de dois tipos de discursos historicamente datados: o discurso religioso dos séculos XVI e XVII e o discurso científico de diferentes áreas do conhecimento dos séculos XIX e XX. O trabalho permitiu à pesquisadora a construção de um arquivo em que filiações discursivas específicas foram adquirindo visibilidade, além de realizar uma análise discursiva da escrita alfabética, enquanto instrumento histórico e simbólico. A autora concluiu, entre outras coisas, que a análise do discurso religioso apontou para acontecimentos fundadores de uma posição de sujeito, a de letrado/não-letrado, que marcou a identidade do brasileiro, e de sentidos que foram construindo referentes, imaginariamente autônomos, para o desenvolvimento de práticas linguísticas e pedagógicas.

Voltada para uma análise demográfica da alfabetização e articulada à perspectiva de gênero, a pesquisadora Ana Quézia Roldão da Silva Klein (2016) realizou um estudo investigativo sobre a relação de igualdade/desigualdade de gênero quanto à alfabetização intitulado “Alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS: uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010)”. A autora abordou desde o projeto de universalização da instrução pública de Condorcet – que tinha ênfase na defesa da escolarização pública, laica, universal e da instrução feminina –, a luta histórica pela igualdade de gênero quanto à alfabetização, até chegar à análise das taxas de alfabetização no município de São Francisco de Paula/RS, em um percurso histórico que compreende os censos demográficos brasileiros de 1920 até 2010. Relatou que a análise da trajetória da alfabetização também contou com um estudo dos dados de alfabetização e analfabetismo para o Rio Grande do Sul e para o Brasil a partir de uma série de censos: 1920, 1950, 1980 e 2010, e considerou como ponto de partida as taxas de analfabetismo do primeiro recenseamento brasileiro de 1872.

A pesquisa feita por Klein (2016) revelou, com base no censo de 2010, que as atuais taxas de analfabetismo, tanto para o município pesquisado, quanto para o estado e para o Brasil, são muito inferiores às verificadas no primeiro recenseamento brasileiro de 1872, assim como no recenseamento de 1920. As taxas de alfabetização entre os gêneros, a partir do censo demográfico de 1920 até o de 1950, apresentavam relativa superioridade masculina, superioridade que, a partir do censo de 1950, vai perdendo força e até invertendo-se. Destacou ainda que as mulheres das gerações mais jovens são proporcionalmente mais alfabetizadas do que os homens dessas mesmas gerações, ao contrário do que ainda se tem nas gerações de mais idade. Como assegurou a autora, as taxas gerais de alfabetização, da população total de 10 ou

15 anos ou mais, nesses mesmos censos, no município da pesquisa, indicaram um crescimento das taxas de alfabetização relativamente maior entre as mulheres do que entre os homens. Contudo, ela concluiu seu relato argumentando que ainda se manteve superioridade em favor do gênero masculino, mas com quase eliminação da desigualdade no censo de 2010. E alerta que, mesmo que as taxas de analfabetismo tenham diminuído consideravelmente, permanece o desafio da alfabetização para todos, para mulheres e homens brasileiros, para a superação completa do analfabetismo ainda existente.

2.3 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: COADJUVANTE PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

De um modo geral, os pesquisadores que se debruçaram a construir parte da História da Alfabetização de suas regiões recorreram à análise de fontes impressas como cartilhas, manuais, abecedários, diários de classes, cadernos, entre outras. Dentre essas fontes históricas, as cartilhas foram as mais estudadas, pois, sua vigência, desde o final do século XIX até início do XXI, provocou muitas indagações em torno de sua longa permanência.

Alguns estudos, por sua vez, trouxeram os autores de materiais escolares e as suas influências em gerações de professores e alunos, enquanto outro grupo de pesquisadores preferiu detectar se os métodos de alfabetização prescritos eram, de fato, praticados pelos docentes. Essas vivências são mencionadas por Thompson (1981) como sendo indispensáveis pelos historiadores, isto é, a consideração das experiências¹⁵ nos estudos. Dessa forma, as pesquisas que se propuseram a buscar as práticas dos docentes revelaram até que ponto os professores seguiam ou não as determinações dentro do seu grupo de trabalho.

Ainda sobre a questão das experiências, as pesquisas que enfatizaram os sujeitos envolvidos com a alfabetização não foram realizadas diretamente em suas vivências, mas de certa forma extraíram como esses são representados e influenciados pelas práticas alfabetizadoras.

As investigações manifestaram ainda que, no início do século XX até a década de 1970, o método global ou analítico foi o mais divulgado como eficaz pelos seus mentores. Entretanto,

¹⁵ Para Thompson (1981) o conceito de “experiência” compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.

concluiu-se que este não cumpria sua finalidade de alfabetizar a maioria das crianças, tanto que grande parte dos professores não o aplicava.

No tocante a isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) apresenta uma reflexão atual sobre o uso de métodos tradicionais e das cartilhas nas escolas:

Conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto às cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer (BRASIL, 2017, p. 88).

O método de ensino trabalhado anteriormente ao analítico era conhecido como método sintético, considerado como um modo de ensino ultrapassado e ineficaz, de acordo com as novas ideias do método global. Os métodos sintético e analítico, por sua vez, foram mais tarde considerados tradicionais, já que visavam trabalhar a escrita e a leitura através apenas de exercícios mecânicos e repetitivos, ou seja, sem uma contextualização e, principalmente, sem fazer uma reflexão do uso da língua em suas diferentes formas de interação social, conforme demonstraram os estudos.

Essa imposição de um método sobre o outro é, entretanto, o indicativo de um jogo de poder entre os grupos de intelectuais que os defendem, conforme elucidada Mortatti:

Como resultado de disputas políticas que têm sua face mais visível na querela dos métodos, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado novo e melhor em relação ao antigo e tradicional, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras (MORTATTI, 2010, p. 331).

Em relação a essa questão, Mortatti (2010) alega ainda que a História da Alfabetização no Brasil se caracteriza pela recorrência discursiva de mudanças que indicam as permanências e rupturas dos métodos. No entanto, essas propostas de mudanças se articulam diretamente com a hegemonia de projetos políticos educacionais. Fato este que está bem visível novamente com a disseminação recente¹⁶ de que o método fônico é o que se tem de mais apropriado para sanar os problemas da alfabetização.

¹⁶ Mortatti (2010) aborda essa questão sobre o método fônico estar ganhando terreno nos últimos anos, apesar de ser algo já usado anteriormente e criticado, pois é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde o século XIX.

Os estudos que trataram do contexto político, relacionados diretamente com a alfabetização, corroboram a compreender que muito dos métodos divulgados como “aquilo que se tem de melhor” são resultados de programas de governo ou, principalmente, da disputa por ele. Sobre esse aspecto, Saviani (2013) chama a atenção também para a observação de que os reformadores políticos desconsideram as experiências anteriores ou, simplesmente, alegam que essas apenas devem ajustar-se à nova estrutura que se desejava implantar. Nesse sentido, os historiadores têm a difícil tarefa de trazer isso à tona.

Durante o mapeamento bibliográfico, foram localizadas muitas investigações sobre a História da Alfabetização. Todavia, a maior parte das pesquisas levantadas é oriunda de outros estados e regiões. Com relação ao Paraná, foram encontradas até o momento do levantamento apenas cinco pesquisas relacionadas mais diretamente à História da Alfabetização nos bancos virtuais, a de Brito (1981), a de Oliveira (1982), a de Collares (2008), a de Sigwalt (2013) e a de Monteiro (2015). Foi possível averiguar, ainda, que a pesquisa de Brito (1981) era contemporânea a sua época, cuja abordagem era sobre a aplicação do método de Pilotto; Oliveira (1982) investigou o Paraná Provincial desde 1853 até 1889; Collares (2008) desenvolveu seu estudo de 1900 a 1907. Por sua vez, Sigwalt (2013) apesar de sua investigação ser atual, abordou a história dos métodos; e Monteiro (2015) partiu de 1940 até 1970.

Tais constatações anteriores levantam duas reflexões importantes: a primeira é a de que há pouquíssimos trabalhos que investigaram como ocorreu a alfabetização neste Estado e, nesse sentido, reforça a relevância de ir à busca dessa investigação. A segunda revela que as pesquisas produzidas deixam algumas lacunas principalmente em relação ao período entre 1960 a 1980, no qual esta investigação se propôs a compreender e contribuir.

Enfim, todo mapeamento das pesquisas realizado até o momento oportunizou tanto encontrar subsídios para iluminar o caminho desta tese, quanto compreender em que se pode colaborar com a História da Educação e da Alfabetização Brasileira. Os objetos e fontes dessas pesquisas são, portanto, diferentes peças que se encaixam para compor o todo e, nessa direção, pretende-se trazer aqui uma dessas peças para relatar como foi parte dessa história no estado do Paraná, especialmente, o caso de São José dos Pinhais. Nesse sentido, o próximo capítulo se empenha em conhecer a relação entre políticas educacionais e mudanças conceituais sofridas pela língua materna ao longo do tempo, e que estavam presentes no ensino local.

3 O PERCURSO SINUOSO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PARADIGMAS CONCEITUAIS

*E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando,
E aqueles que por obras valorosas
Se vão da lei da Morte libertando:
Cantando espalharei por toda parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.
(Luís de Camões, 1999, p. 71)*

Este capítulo originou-se pela necessidade de compreender o que levou à mudança na forma de ensinar a Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a alfabetização, no período que este trabalho se propôs a investigar, ou seja, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, até o final de 1980. Neste intento, foi preciso estender o olhar um pouco além do recorte inicial e final desta investigação, para encontrar, no percurso das políticas educacionais, quais foram as principais mudanças ocorridas no século XX e para além dele, em relação à forma de ensinar a ler e escrever.

Assim, enquanto os documentos selecionados para este estudo eram lidos mediante as várias visitas feitas à Secretaria de Educação do Paraná (SEED) e, do mesmo modo, enquanto esta pesquisadora debruçava-se sobre as fontes encontradas nas escolas para analisá-las (as avaliações de alfabetização e um Caderno de Planejamento), algumas lacunas foram surgindo e impediam o avanço do processo de investigação.

Por isso, surgiu a necessidade de conhecer como as políticas educacionais conduziram o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, em relação à alfabetização. De igual maneira, foi essencial compreender que papel era colocado a esse processo inicial da língua materna frente às diferentes políticas pelas quais o país passou. Neste sentido, ainda, foi preciso buscar e perceber de que maneira os diferentes modos de alfabetizar articulavam-se aos interesses dessas políticas voltadas para educação, principalmente, com relação à finalidade desse ensino, com vistas a atender às demandas sociais e econômicas vigentes na época.

Em termos epistemológicos, as fontes que foram selecionadas para esta pesquisa também silenciavam sobre alguns pontos importantes, ou seja, não respondiam questões sobre quais seriam as principais teorias que embasavam o ensino da língua materna. Em vista disso, outros questionamentos foram surgindo, tais como saber, por exemplo: por que a disciplina de

Língua Portuguesa recebeu a denominação de Comunicação e Expressão em 1970?¹⁷ Quais os conceitos que fundamentavam os documentos norteadores da época? Que formação se almejava para os estudantes naquele contexto de regime civil militar? Que implicações traziam para o modo de alfabetizar? Qual era o papel da escola dentro das concepções teóricas da época? E, por fim, as práticas escolares correspondiam às orientações vigentes, as quais estavam subordinadas?

Tais questões ao serem respondidas pelos autores que participam desta seção trazem uma importante reflexão para esta tese e a subsidiam, principalmente, no que tange a compreender melhor as fontes escolares que serão apresentadas no último capítulo. Por essa razão, os tópicos que serão expostos neste momento são considerados por meio de três eixos centrais: as políticas educacionais; alguns conceitos e definições de Língua Portuguesa desde a chegada dessa língua em terras brasileiras; abordagens e acepções de métodos de alfabetização, diante dos diferentes paradigmas pelos quais o ensino das primeiras letras passou ao longo do tempo.

Sabe-se que o contexto histórico, bem como a configuração econômica e social de cada época criam necessidades que interferem na Educação e, em razão disso, as maneiras de pensar e trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento são reorganizadas. No entanto, não é apenas isso que define as rupturas ou permanências desses saberes, pois esta tese compreende também que uma área de conhecimento é repensada de tempos em tempos pelo grupo de intelectuais do próprio campo¹⁸, que reformulam novas teorias e rompem com padrões anteriores.

Assim, compreende-se que a alfabetização foi delineando-se na história da educação brasileira em virtude de diferentes vias que a influenciavam ao longo do tempo. Por essa razão, este capítulo se propôs a compreender as diferentes relações que impulsionam o movimento do objeto desta pesquisa, ou seja, a alfabetização no espaço e no tempo.

¹⁷ Os registros feitos nas fontes encontradas sobre a Língua Portuguesa eram sempre de Comunicação e Expressão, porém, mais adiante, será possível esclarecer que se tratava de uma área maior e que a língua materna era um de seus componentes.

¹⁸ A ideia de Campo está sendo considerada pela acepção de Bourdieu, que o considera como um lugar de luta pela hegemonia de ideias, ou seja, de lutas políticas pela dominação do campo científico. O que propicia a compreensão das mudanças teóricas pela qual a Língua Portuguesa passou e continuará a passar. Nos dizeres do autor: “É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, e estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas” (BOURDIEU, p. 127, 1983).

3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS CENÁRIOS: NACIONAL E ESTADUAL

Com a intenção de compreender o contexto político educacional pelo qual a alfabetização trilhou, principalmente dentro de planos de governos voltados para educação, são agora abordados alguns aspectos gerais sobre as políticas educacionais no Brasil e no Paraná¹⁹. Para iniciar esta discussão, Saviani (2011) propicia a abertura deste momento com uma visão ampla dessas políticas, ao categorizar três períodos específicos, ao longo do século XX:

O primeiro período corresponde aos protagonismos dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União com o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior. Essa fase se estende de 1890-1931. O segundo período vai até 1961 e traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador. O terceiro período pode ser demarcado entre 1961 e 2001 e corresponde às iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2011, p. 29).

Saviani (2011) nota ainda que, a partir da Revolução de 1930, o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Na sequência, ocorreu a reforma Francisco Campos, com abrangência do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das Universidades e dos Ensinos Secundário e Comercial. No entanto, o Ensino Primário ainda não tinha sido contemplado.

Romanelli (2014) aprofunda essa questão ao afirmar que o Ensino Primário não tinha sido atendido pelo Governo Central até a promulgação do Decreto-lei nº 8.529/46, isto é, não havia nenhuma diretriz a esse respeito e, por essa razão, cada estado organizava o seu sistema de ensino. Revela a autora que esse fato fortalecia a desigualdade entre as Unidades Federativas, tendo em vista que umas possuíam mais estrutura e recursos do que outras. Esse Decreto, chamado de Lei Orgânica do Ensino Primário, organizava o ensino da seguinte maneira:

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:
a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.
Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.
Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo
(BRASIL, 1946, s/p.).

¹⁹ Políticas educacionais são entendidas, segundo Saviani (2011), como as medidas que o poder público toma em relação à educação.

Nesse documento é possível perceber também que o ensino da língua materna era denominado de “Leitura e linguagem oral e escrita”, ou seja, não havia ainda a vinculação com a área de Comunicação e Expressão, conforme rezava o Artigo 7º:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (BRASIL, 1946, s./p.).

Na mesma legislação havia, no Capítulo III referente aos Sistemas de Ensino Primário, Art. 26, a seguinte redação: “O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto-lei” (BRASIL, 1946, s./p.). Erasmo Pilotto foi o mentor da legislação no Paraná, conforme Miguel (1997) relatará logo a seguir.

No entanto, convém antes destacar que Werle (2011) acrescenta que o Conselho de Segurança Nacional incumbiu ao Ministério da Educação e Saúde Pública a promoção e “criação de escolas primárias de núcleos coloniais e do favorecimento às escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros” (WERLE, 2011, p. 44). Os estados e municípios tornaram-se, com essas medidas, segundo a autora, corresponsáveis por assegurarem o funcionamento das escolas existentes.

Miguel (1997) afirma que, entre o período de 1946 a 1961, o território paranaense completava sua ocupação e, nesse contexto, expandiam os cursos que preparavam os professores para a Escola Primária. Essa expansão era parte da política do Governo Federal, a qual visava atender a população em idade escolar, que estava fora ou se evadia da escola.

O estado paranaense, em tais circunstâncias, tomou também algumas medidas para se organizar e encontrar soluções para os desafios que surgiam enquanto crescia em aspectos sociais e econômicos:

Diante do crescimento econômico e social do Paraná, bem como do surgimento dos problemas sociais inerentes ao sistema capitalista em expansão, o Estado tentou, através de medidas racionalizadoras nas várias instâncias administrativas, formas de organizar o crescimento e buscar soluções aos problemas. Nesse sentido, algumas medidas relativas à Educação Pública foram tomadas. Entre elas, a de organizar o Sistema Estadual de Educação, através da lei orgânica (MIGUEL, 1997, p. 132).

Miguel (1997) sustenta que foi por meio do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação (PARANÁ, 1949)²⁰, elaborado por Pilotto²¹, que se procurou, no período, organizar a Secretaria de Educação e Cultura, com a criação de órgãos, para atuar em várias frentes. Naquela Lei (Art. 15, I, a) 2), é possível já visualizar como a alfabetização era contemplada juntamente com outros ensinamentos considerados como básicos, sendo eles: domínio das técnicas de leitura, da escrita e do cálculo; hábitos e atitudes úteis à vida comum; e uma informação e um sentido de curiosidade e observação das disciplinas, que lhes permitam situar-se corretamente no espaço e no tempo (PARANÁ, 1949).

Cumpra destacar, a título de distinção entre as duas instâncias, uma pequena diferença nas duas legislações, a nacional e a paranaense, referente ao ensino da língua materna. A primeira, de caráter federal, abordava no Artigo 7º, já mencionado, Leitura e linguagem oral e escrita. A segunda, de esfera regional, mencionava o ensino por meio das técnicas de leitura e da escrita, ou seja, sem considerar a modalidade oral. Essa diferença, apesar de quase não ser percebida num olhar mais superficial, caracteriza as sutis contradições entre as esferas contextuais que constituíam a tessitura da educação brasileira em meados do século XX.

Aksenén (2019), no tocante ao Paraná, amplia esta discussão ao destacar que nesse Estado, assim como no cenário federal, no período em que Pilotto atuou, havia uma forte influência das recomendações da Unesco. Nesse momento, as ações estaduais voltavam-se para a formação de professores, com o intuito de atender a grande escassez desses profissionais para suprir a demanda das escolas rurais que aumentava. Conforme, salienta Aksenén:

A criação dos Cursos Normais Regionais representou uma resposta às recomendações da UNESCO, que desde meados da década de 1940, demonstraram intensa preocupação com a formação de professores, especialmente aqueles que atuavam em zonas rurais de seus países-membros (AKSENEN, 2019, p. 154).

A conjuntura estadual até a década de 1960 era, portanto, predominantemente agrícola e as políticas educacionais paranaenses que surgiam procuravam atender as características do Estado, tanto nos aspectos geográficos e sociais quanto econômicos. Miguel (2007) esclarece ainda mais essa constatação ao revelar que:

A educação no Paraná e principalmente a formação de professores, no período de 1920 a 1960 do século 20, inseriu-se em um contexto que ainda não era o da industrialização e sim o de urbanização pelo povoamento de seu território, graças ao colonialismo interno promovido pela cultura cafeeira (MIGUEL, 2007, p. 85).

²⁰ Recomenda-se a leitura da obra de Miguel (1997) na íntegra, para melhor conhecimento sobre a história da formação de professores no Paraná, no século XX, principalmente nos períodos entre 1946-1961.

²¹ Intelectual paranaense que atuou com grande ênfase na educação do Estado, sendo Secretário da Educação no período de 1948 a 1949 (MONTEIRO, 2015).

Já Werle (2011) traz novamente o contexto político nacional e revela que havia dois elementos de polarização, naquele momento, que demonstravam o papel da alfabetização nas políticas educacionais no século XX, ou seja, combater o analfabetismo e propagar a nacionalização do ensino primário. A autora destaca:

A instância federal adota a estratégia de criação de um organismo de caráter nacional para coordenar o ensino primário: a Comissão Nacional do Ensino Primário à qual competia à articulação das três instâncias do poder público para o combate ao analfabetismo e integral nacionalização do ensino primário (WERLE, 2011, p. 44).

Segundo Werle (2011), essa Comissão, incumbida de tratar do analfabetismo e da nacionalização, tinha funções normativas e definiam assuntos sobre obrigatoriedade, gratuidade e o currículo. Nesta discussão, Bencostta (2011) lembra que junto a todas essas questões “havia o propósito de formar os bons cidadãos que continuassem fiéis e comprometidos com a pátria, independentemente do regime político à frente do país” (BENCOSTTA, 2011, p.75).

Nessa conjuntura, coube aos órgãos de ensino organizar o que vinha sendo proposto pelo governo como conta o autor (BENCOSTTA, 2011), ou seja, ficou para as escolas a incumbência de organizar as disciplinas da escola primária. E, nesse momento, os grupos escolares²² entraram em cena e se estabeleceram como lugar da alfabetização, como acentuou Lepick (2013) em sua pesquisa, mencionada no capítulo 1.

Contudo, Saviani (2011) analisa que as características principais das políticas direcionadas à educação no século XX mantinham uma concepção dualista, pois constituía dois tipos de ensino: um deles voltado para as elites, que se incumbiriam do trabalho intelectual; o outro voltado aos filhos dos trabalhadores, a fim de prepará-los e treiná-los para o serviço braçal; constatação também defendida por Romanelli (2014). Tal afirmação, é corroborada por alguns pesquisadores, mas, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil e será retomada mais adiante.

Alinhada a essa visão, Miguel (1997) analisa que a Lei Orgânica da Educação paranaense de 1949 também manifestava dualidade de intenções educacionais²³, mesmo diante de defender um compromisso com a extensão da escolaridade no Estado para todos. Nas palavras da autora:

²² Carvalho (2015) salienta que foi o estado de São Paulo que instituiu e propagou para os outros Estados o modelo de instituição de ensino, Grupo Escolar, o qual era signo do progresso instalado pela República.

²³ A esse respeito da dualidade no Anteprojeto, Miguel (1997) demonstra como esse documento apresentava contradições entre suas concepções de educação, flutuando ora em elementos progressistas, ora em conservadores. A autora esclarece que seu mentor, Erasmo Pilotto, inspirava-se tanto na Pedagogia da Escola Nova, Pedagogia Ativa, quanto na Pedagogia Tradicional. No entanto, os fins da visão moderna da Pedagogia eram reservados para poucos.

Em que pese o fato de que o Anteprojeto demonstrava permanente preocupação com a extensão da escolaridade, uma vez que afirmava no primeiro objetivo geral que a Educação escolar deveria ser ofertada a todos, no decorrer da exposição permanecia o sentido de dualidade de intenções educacionais: àqueles que não tivessem possibilidades de permanecer na escola, mediante sondagem vocacional, proceder-se-ia a orientação para o trabalho. Aos mais afortunados, o encaminhamento para os níveis superiores da escolaridade (MIGUEL, 1997, p. 136).

A esse respeito, Ciavatta (2009, p. 288) conclui que a educação era um instrumento de mediação do governo para “preparar recursos humanos para o desenvolvimento econômico industrial” que era esperado, principalmente, em meados do século XX. Esse desenvolvimento econômico é explicado por Ianni (1989), através de como o capital agrícola passou para o nível industrial:

Esse processo encontra-se em plena atividade nas décadas de 30 e 60. É através das sucessivas metamorfoses do capital agrícola que a industrialização se tornou possível, em sua maior parte. Por meio de controles e estímulos encadeados, o Estado provoca a canalização de uma parte excedente econômico agrícola para a esfera industrial (IANNI, 1989, p. 29).

Aksenen (2019) apoia Ianni (2004) ao mostrar a relação das transformações econômicas com a educação:

O atrelamento da agricultura ao capital industrial – nacional e estrangeiro – e a prevalência da cidade sobre o campo, interferiram na importância atribuída à educação que, gradativamente, deveria adequar-se às necessidades da população, no preparo de mão de obra especializada. A educação precisava adequar-se aos novos modelos econômicos e sociais do país (AKSENIEN, 2019, p. 95).

Com a queda do Estado Novo, continuando com a análise do quadro político nacional de Saviani (2011), o autor relata que “entra em vigor uma nova Constituição que definiu como privativa da União a competência para fixar as “diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2011, p. 34). O fruto dessa ação foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61. É deste período, ou seja, a partir desta Lei de 1961, que esta pesquisa parte, com o escopo de realizar uma análise crítica sobre como a alfabetização se configurou no município de São José dos Pinhais, Paraná.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, de 1961²⁴, entretanto, abordava de forma abrangente o ensino da língua direcionado ao Ensino Primário, enfatizando que este deveria ocorrer, por meio do Art. 27, da seguinte forma:

²⁴ O papel do Governo Federal, naquele momento, foi o de centralizar a educação, ou seja, tomar a responsabilidade para si (BRUNO, 2015). Nessa linha, cabia a cada Unidade Federativa formular e organizar seus sistemas de ensino mediante as prescrições federais.

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, s./p.).

Mediante a isso, cabe ainda mais uma observação a se fazer sobre o fato de o ensino ter, naquele momento, caráter obrigatório a partir dos sete anos. Contudo, a própria normativa Federal abria algumas exceções, contrariando a si mesma, a partir do Art. 30, Parágrafo único, que rezava:

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961, s./p.)

Na descritiva desse parágrafo, as isenções alcançavam três aspectos particulares que merecem mais reflexão, pois confirmavam o dualismo que se conservava na educação pública, assim como, as contradições que se constituíam em diferentes partes da referida Lei. O primeiro, visto na alínea *a*, reforçava a desigualdade social, já que os pais que viviam em estado de pobreza não seriam obrigados a matricular seus filhos, o que implicava, entretanto, que eles teriam menos chances de serem contemplados pelo objetivo da própria Lei, visto no Art. 1, alínea *b*:

o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (BRASIL, 1961, s./p.).

Já a insuficiência de escolas ou falta de vagas, presentes nas alíneas *b* e *c*, desobrigavam o governo de qualquer âmbito, federal, estadual ou municipal, de fornecer estrutura física e recursos humanos (equipe administrativa e pedagógica) para escolarizar os filhos da população, tanto urbana quanto rural, que estavam colonizando os estados brasileiros, em destaque o do Paraná.

Por último, a alínea *d* revela que a inclusão social não era ainda pauta nas preocupações políticas, tampouco era discutida naquela ocasião. Em vista disso, pode-se inferir que qualquer criança das classes populares que apresentasse sintoma diferente do que seria concebido como “normal”, poderia ser considerada com anomalia e, em consequência, haveria um aluno a mais dispensado e um a menos nas classes escolares. Verifica-se que tais isenções, enfim, impactavam de alguma maneira o compromisso dos projetos políticos com a própria

obrigatoriedade da alfabetização, ou seja, nem todas as crianças da rede pública seriam atendidas e alfabetizadas.

Novamente com Saviani (2011), o autor destaca também que, entre 1961 até 2001, houve uma unificação legal e produtivismo pedagógico²⁵ nas políticas educacionais. Esclarece ainda que “a década de 1960 foi fértil em experimentação educativa, mas com declínio no ideário renovador e que, após o golpe militar de 1964, todo o ensino foi reorientado” (SAVIANI, 2011, p. 34).

Werle (2011) assevera, por sua vez, que no período militar, de 1964 até 1984, prevaleceram ideias de “valorização da racionalização, eficiência, controle e centralização de decisões no poder executivo sob a justificativa de modernização” (WERLE, 2011, p. 46). Tais afirmações são averiguadas nos documentos oficiais do estado do Paraná, contemplados na próxima seção, já que as ideias características do período militar dirigiam as ações das equipes que elaboraram os Planos Estaduais de Educação e, de igual maneira, os Currículos Paranaenses.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, os Ensinos Primário e Médio ganharam nova denominação, a de Ensino de Primeiro e de Segundo Grau (SAVIANI, 2011). Para o autor, o ensino continuava com uma concepção dualista, devido ao que ele denomina na lei de mecanismos de diferenciação, pois “foram mantidos no próprio texto da lei, apenas convertendo o *slogan* anterior neste outro: ‘terminalidade legal para /nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros’” (SAVIANI, 2011, p. 36).

No que concerne ao ensino da língua materna, esta Lei tornava-se um marco de ruptura na forma de denominar esse componente, cuja abordagem se inseria dentro da área de Comunicação e Expressão. Através do Art. 4º, parágrafo segundo, que tratava dos currículos do ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 5.692/71 trazia a seguinte redação: “§ 2º No ensino de 1º e

²⁵ “A Concepção Pedagógica Produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas, principalmente, na ‘teoria do capital humano’, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil, sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo, a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade, maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, s./ano, s./p. - Verbete da Histdbr elaborado por Dermeval Saviani.). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_produtivista.htm. Acesso em: 05/06/20.

2º grau dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1961, s./p.).

Entretanto, foi a Resolução nº 8, de dezembro de 1971, que fixou o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus, por meio do Art. 1º que dizia:

O núcleo comum a ser obrigatoriamente nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências. (BRASIL, 1971, s./p.).

Sobre esse aspecto, de conceber a língua nacional com um instrumento de comunicação e expressão cultural, nota-se que há significados maiores implícitos, ou seja, tratava-se de um projeto político delineado pelo governo militar que implementava suas marcas na educação. Brighente e Mesquida (2013) auxiliam na compreensão do significado e propósito naquela Lei, isto é, preparar os sujeitos como mão de obra para o trabalho e, nessa linha, “as preocupações políticas prevaleceram sobre as preocupações do povo, sendo que a partir da década de 1970 a educação passa a interessar à classe empresarial, dando-se ênfase à técnica” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2013, p. 238).

Junto a isso, havia interesses do governo militar que ultrapassavam as fronteiras brasileiras, a fim de atender as solicitações do capitalismo internacional:

[...] o objetivo desse governo era o desenvolvimento econômico do País, que acabou encontrando dificuldades na baixa produtividade da educação: havia um grande déficit no número de crianças e jovens atendidos pelo sistema escolar. Com esse agravante, em um momento em que o País unia-se aos Estados Unidos e permitia a entrada de empresas que solicitavam o padrão organizacional do país origem, era preciso preparar mão de obra qualificada [...] Daí o interesse do governo em atrelar a educação ao desenvolvimento tecnológico e organizacional que o país estava vivendo (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2013, p. 240).

Cabe, diante dessas afirmações, levantar a seguinte questão: por que motivo o governo, no que tange a educação, dá preferência ao que a classe empresarial deseja e não ao que o povo realmente precisa? A resposta vem por Gasparin (2014) ao complementar essa discussão sobre o entendimento dos verdadeiros mecanismos que movem a sociedade capitalista em cada período histórico, ao dizer que:

A força material dominante da sociedade capitalista se caracteriza pela posse dos meios de produção, pela posse dos produtos dos trabalhos realizados pela classe assalariada; pelo domínio das relações sociais, econômicas e políticas. A posse desta materialidade e sua conseqüente representação intelectual tem como conseqüência o domínio das ideias das outras instâncias sociais, entre elas a educação [...] (GASPARIN, 2014, p. 03).

A década de 1970 revelava-se, por outro lado, um período bastante contraditório para o Brasil que queria estar cada vez mais articulado a esse modo de produção capitalista, pois, havia duas forças antagônicas atuando juntas: a de um governo militar que procurava fincar raízes políticas guiado pela economia, ao mesmo tempo em que ia perdendo forças, devido a uma crise econômica internacional que surgia. Assim como retratam as autoras Gisi e Eyng (2008):

Na década de 1970, em razão da crise internacional provocada, principalmente pela alta do petróleo, entre outros fatores, o regime militar começa a mostrar sinais de esgotamento e surge a possibilidade de mudança da política no país. Em 1985, ocorre a eleição (indireta) para presidente da República o que dá início ao processo de transição (GISI; EYNG, 2008, p. 114).

Em consequência disso, isto é, dessas crises, nas décadas posteriores, aconteceram várias reformas políticas, conforme relatam ainda Gisi e Eyng (2008, p. 114) como: “Constituição de 1988; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001”, as quais encerram os três períodos apontados por Saviani (2011).

No entanto, foi a Constituição de 1988 que “consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados” (SAVIANI, 2011, p. 36). Principalmente, do grupo de intelectuais da educação brotou o projeto da nova LDB, porém, a interferência do Governo na época impediu que o projeto prosperasse. No lugar, venceu uma proposta mais alinhada ao ideal político, a do Senador Darcy Ribeiro, conforme assevera o autor.

A conclusão de Saviani (2011), portanto, retomada aqui sobre os três períodos assinalados pelo qual o Brasil passou e que finaliza as discussões em torno das políticas educacionais, é a de que:

Se no primeiro período compreendido de 1890 e 1931 a concepção educacional predominante foi o iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo esse terceiro período foi dominado pela concepção produtivista de educação, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a ‘teoria do capital humano’ (SAVIANI, 2011, p. 37).

Diante dessas reflexões, percebe-se que do ponto de vista da língua materna, inserida nesse contexto político tanto nacional quanto estadual, o ensino da língua no século XX adequou-se a essas políticas mediante as suas demandas e necessidades estabelecidas. Nota-se, pois, que este conhecimento da leitura e da escrita foi acompanhando as ondas que chegavam

e provocavam mudanças de cursos, causadas pelas políticas educacionais que se constituíram ao longo do século XX.

Além dessas questões, é possível inferir, portanto, pela dialogia²⁶ feita neste capítulo com os diferentes autores aqui presentes, que o interesse pela alfabetização vinha de várias perspectivas ideológicas, conforme eles alertaram (SAVIANI, 2011); (CARVALHO, 2015), (WERLE, 2011); (MIGUEL, 1997, 2007); (CIAVATA, 2009); (ROMANELLI, 2014); (BENCONSTA, 2011); (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2013); (GASPARIN, 2014); (GISI; EYNG, 2008). Bem como, percebe-se também que a alfabetização, no século XX, foi circunscrita para atingir dois grupos distintos, o grupo dos analfabetos integrado pelos jovens e adultos que não frequentaram a escola, e o grupo das crianças.

No que tange aos adultos analfabetos, é importante destacar que havia uma preocupação, tanto no início quanto ao longo do século XX, de combater o analfabetismo, conforme já apontado. Vale lembrar que existia forte intenção por parte do governo federal de consolidar a Língua Portuguesa como uma língua nacional, em virtude de combater a cultura dos imigrantes que aqui se encontravam e falavam suas línguas de origem e, ainda, por vezes, se rebelavam contra o governo, conforme acrescenta Carvalho (2015):

Nessa nova lógica em que a alfabetização aparece como ‘a questão nacional por excelência’, o imigrante de quem os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da raça brasileira passa a ser visto como ameaça ao caráter nacional. Erradicar o analfabetismo era solução para o dilema: ou o Brasil manteria ‘o centro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos’ ou seria ‘dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele afluí’ (CARVALHO, 2015, p. 227).

É fundamental destacar que a partir da década de 1960, a finalidade da alfabetização de jovens e adultos também sofre uma importante mudança. A necessidade de nacionalizar a linguagem do imigrante e a de, como agrega Bruno (2015), preparar eleitores para votarem nas décadas iniciais do século XX, deslocou-se para cumprir os propósitos do governo vigente após 1964, ou seja, preparar os analfabetos também para o trabalho que exigia saber ler e escrever além do próprio nome, consoante pode-se compreender a seguir:

²⁶ É de extrema importância destacar que as abordagens sobre as políticas educacionais, bem como os outros temas que este capítulo trata, estão constituídos mediante as acepções dos autores que foram convidados para dialogar nesta seção, como também, de outras leituras feitas ao longo do processo acadêmico que nutrem toda discussão deste capítulo. Isso significa dizer que este estudo apresentou diferentes vozes que ora se distinguem ora se misturam com a da própria autora desta tese na construção do todo (o texto geral deste capítulo). Conforme as palavras de Bakhtin (1997), “o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralinguísticos dialógicos” (p. 335-336). Ou como também melhor esclarece Faraco (2009) sobre as concepções de Bakhtin “todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais [...] o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes” (FARACO, 2009, p. 60).

Em suma, se o “nascidouro” da educação de adultos foi a formação do ‘eleitor’, é possível perceber que, com a legislação vigente na década de 1960, há uma mudança de ‘foco’, que a partir de então, passa a ser a preparação do ‘trabalhador’. A configuração do capitalismo exige pessoas mais capacitadas para lidar com as novas exigências do trabalho, que deixa de ser meramente braçal, para então exigir maior preparo na manipulação de máquinas (BRUNO, 2015, p. 45).

A investigação de Bruno (2015) acrescenta importantes considerações nesta discussão sobre as políticas educacionais por ter como objeto de estudo a alfabetização de jovens e adultos. A autora conta que, entre as décadas de 1960 e 1970, a interferência do governo militar nessa modalidade de ensino trouxe rupturas significativas, as quais afetaram o propósito freiriano idealizado para aquela modalidade. Suas revelações (BRUNO, 2015) apontam para como as ideias de Paulo Freire, que primava por uma alfabetização democrática e emancipadora, foram substituídas por um programa imediatista e assistencialista, causando desânimo e evasão escolar naqueles que a tiveram tardiamente (BRUNO, 2015).

A autora relata que em 21 de janeiro, de 1964, foi instituído o Programa Nacional da Alfabetização através do Decreto 53.465.

O teor do Decreto assentava-se na busca de um esforço nacional no sentido da eliminação do analfabetismo, pregando que os esforços realizados até então não haviam correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional. O Decreto ressalta, ainda, que o Ministério da Educação considera relevante o Sistema Paulo Freire para alfabetização [...] (BRUNO, 2015, p. 46).

Tal iniciativa política, significou, na avaliação dessa autora, um empreendimento de políticas favorável às massas de iletrados, pois “houve iniciativas como recrutamento de analfabetos, e a proposição de conteúdos e métodos intimamente articulados com uma proposta voltada à conscientização desse universo de pessoas excluídas da escola” (BRUNO, 2015, p. 46). Não obstante, no mesmo ano, em razão do novo regime civil militar que se impunha, Freire foi exilado e três anos depois foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual permaneceu até 1985. A autora sintetiza:

Alheio a uma formulação de conteúdos e métodos de ensino voltados ao jovem e ao adulto analfabeto, o programa do MOBRAL lança mão das técnicas de trabalho de Paulo Freire, desconsiderando a concepção de educação do intelectual, rigorosamente assentada na democratização da cultura, na reflexão sobre o mundo e na formação da consciência crítica dos educandos. As análises revelam que o programa não passou de uma ‘resposta’ imediata de atendimento ao mercado de trabalho. Em suma, políticas como as do MOBRAL, demonstram um modelo de educação aligeirada com fins assistencialistas e de caráter compensatório (BRUNO, 2015, p. 47).

Após as contribuições de Bruno (2015), que trouxe para esta discussão Paulo Freire, não foi possível resistir e procurar a voz do próprio pensador. Para Freire (2001), alfabetizar crianças, jovens ou adultos, não tinha diferença quando se tratava da finalidade da educação, do ponto de vista da verdadeira política, ou seja, por meio de uma Educação Popular. Uma alfabetização que gera, como útero feminino, palavras repletas de sentido, de consciência, de conhecimento. Sendo assim, é melhor deixar para que o próprio Freire elucide o seu conceito de alfabetização:

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do 'penso que é', em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História (FREIRE, 2001, s./p.).

Na mesma coletânea em que reuni alguns textos de Freire, ocorreu um oportuno encontro com o relato de sua experiência, no período delimitado desta investigação. Freire (2001) conta, de forma resumida, parte da sua trajetória, tanto política quanto educacional, e de como a educação é cometida de intervenções histórica, cultural e política. Por essa razão, a forma de educar precisa ser repensada em cada contexto em que perpassa.

Uma coisa foi trabalhar no Brasil, na fase do regime populista que, por sua própria ambiguidade, ora continha as massas populares ora as trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta, outra, foi trabalhar em plena ditadura militar com elas reprimidas, silenciadas e assustadas [...]. Uma coisa foi trabalhar no início mesmo da ditadura militar, outra, nos anos setenta. Uma coisa foi fazer educação popular no Chile do governo Allende, outra é fazer hoje, na ditadura. Uma coisa foi trabalhar em áreas populares no regime Somoza na Nicarágua, outra, é trabalhar hoje, com o seu povo se apossando de sua história. [...] O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não, operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas (FREIRE, 2001, s./p.).

De volta à linha histórica que estava sendo traçada, com relação à alfabetização de crianças, no início do século XX, a intenção também não fugia do nacionalismo, ao expandir as escolas para atender os filhos da população de imigrantes (CARVALHO, 2015). Além disso, como assinala Bencostta (2011), havia na educação a finalidade de preparar as novas gerações para serem cidadãos comprometidos com a pátria.

Entretanto, tais intenções se alteraram da mesma maneira nas décadas que esta pesquisa investigou, como alertou Saviani (2011) e os outros autores, após a mudança de governo em 1964. A preocupação naquele momento foi alfabetizar para desenvolver economicamente o país e, esse ensino, passou a ser visto e usado como um grande instrumento para preparar a população, tanto adulta quanto infantil. Segundo o autor, a intencionalidade política era que todos fossem preparados como capital humano e, com esse capital, se alcançaria o progresso econômico tão almejado pelo regime militar.

Além de todas essas interferências – percebidas por meio da trajetória das políticas educacionais que reverberaram na alfabetização, provocando mudanças em nível do que se esperava que ela propiciasse – há questões teóricas que também ecoaram no ensino inicial da Língua Portuguesa e motivaram não apenas mudanças de sua finalidade, mas rupturas no modo de conceber e ensinar a língua pátria. Por essa razão, o próximo item pretende conhecer um pouco mais sobre o percurso histórico pelo qual a Língua Portuguesa passou desde que chegou ao Brasil e suas diferentes configurações epistemológicas, a fim de compreender em que medida isso também se alinhava aos interesses do contexto social e político vigente.

3.2 A CHEGADA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TERRAS BRASILEIRAS: DA GRAMÁTICA PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS

A história da Língua Portuguesa no Brasil se dá pela chegada dos portugueses nestas terras. O ensino da língua era pautado na gramática normativa prescritiva, a qual determinava o que era certo ou errado ao estudante falar e escrever. Visão vinda graças à tradição jesuítica de ensino que permaneceu até o final do século XX, conforme afirmam: Soares (1996); Malfacini (2015); Faraco (2008) e Marcuschi (2008). Assim, como cerne desse ensino se [...] “predomina uma visão analítica da língua, sob a qual estudamos as partes segmentadas de um todo chamado Gramática, com ênfase para Fonologia, Morfologia e Sintaxe, por meio de frases soltas, descontextualizadas” (MALFACINI, 2015, 46).

Diante dessas afirmações, entende-se como pertinente para este estudo compreender o significado de aprender uma língua por meio da gramática. Para tanto, algumas questões são levantadas para direcionar esta discussão, a saber: o que representava a gramática para a constituição do ensino da língua materna? Como este objeto cultural foi se constituindo ao longo do tempo? Em que medida a utilização da gramática correspondia ou não às ideologias

das políticas educacionais? Enfim, por que razão o ensino pela gramática perde força com a chegada de um novo regime civil no poder, principalmente, na década de 1970?

Um dos autores que mais responde a essas questões é Faraco (2008), que conta que o estudo da gramática normativa tinha como propósito o bem falar e o bem escrever, pois se inspirava na escrita dos grandes poetas, prosadores, filósofos e religiosos clássicos. Faraco (2008) ressalta que o estudo gramatical é bem remoto, pois já era feito pelos antigos babilônicos, os hindus, os chineses a. C.

Contudo, foi com o propósito de realizar um estudo criterioso de textos eruditos, que alexandrinos categorizaram a língua nos seguintes aspectos: a métrica, a ortografia, a pronúncia. Além desses elementos, a distribuição de palavras por classes: nomes, adjetivos, verbos, pronomes, advérbios (FARACO, 2008). Salienta o autor que esses estudos passaram a ser um ramo específico do conhecimento e receberam o nome de gramática, pois:

Com o tempo, esses estudos passaram a constituir um ramo específico do conhecimento: a gramática. Costuma-se atribuir a um erudito alexandrino, Dionísio Trácio, do século II a. C., a autoria da primeira gramática conhecida. Ao consolidar descrições de aspectos da língua grega, sua obra foi tomada como modelo dos estudos gramaticais posteriores (FARACO, 2008, p. 135).

Faraco (2008) argumenta que foi a partir desse modelo de estudo que “se constituiu a tradição normativa ocidental do estudo da língua que é ainda forte entre nós” (FARACO, 2008, p. 135). Porém, aclara que, para aquele momento, foi uma solução encontrada diante da percepção da diversidade linguística. A esse respeito, o autor faz uma interessante análise ao destacar que algumas diversidades linguísticas são tomadas como prestígio social em detrimento de outras, as quais chegam até a serem ridicularizadas e censuradas. Questão essa que estava presente nos currículos que orientavam a década de 1970 e será tratada posteriormente.

Os alexandrinos procuravam resolver o problema da variação linguística por intermédio de buscar um modelo ideal de referência, ou seja, os textos produzidos pelos grandes escritores, como já apontado. Nesse sentido,

Os manuais gramaticais davam, então, como seu objetivo a formulação, a partir da língua dos autores consagrados, de regras para falar e escrever corretamente; continham uma descrição da estrutura das sentenças (sintaxe) e uma classificação das palavras com uma apresentação de sua morfologia flexional (conjugação dos verbos e declinação dos substantivos). Completavam-se com um capítulo que tratava de questões de estilo, com destaque para as figuras de linguagem e para o que se convencionou chamar de ‘virtudes e vícios’ de linguagem (FARACO, 2008, p. 137).

De acordo com Faraco (2008), o modelo gramatical grego foi incorporado pelos romanos. Roma, por sua vez, aprendeu com os alexandrinos a valorizar a língua e a literatura gregas. Ao se apropriar dessa cultura também estabeleceu um padrão, que deveria servir de modelo para aqueles que desejassem serem considerados cultos²⁷, pois:

Roma, a essa altura, caminhava em direção ao Império e, nesse contexto de centralização de poder, recebeu os estudos alexandrinos muito bem, adotou prazerosamente a concepção normativa e trabalhou no sentido da fixação e cultivo de um latim modelar [...] E, nesse trabalho, os romanos adotaram como referência a linguagem dos poetas e prosadores consagrados e dos modelos gregos. O criador da primeira gramática latina foi Varrão, que seguiu seu mestre alexandrino Crates de Malos e definiu seu trabalho como ‘a arte de escrever e falar corretamente; e de compreender os poetas’ (FARACO, 2008, p. 139).

A gramática medieval de maior referência pedagógica foi, de acordo com Faraco (2008), a de Prisciano. Este objeto cultural foi adotado por professores e estudiosos da Europa Ocidental, com a finalidade de preservar o latim clássico que, como salienta o autor, era visto como língua erudita.

Ele destaca ainda as grandes contribuições da tradição Greco-romana, a qual pelo esforço de estudar e compreender a linguagem humana, desenvolveu um saber estudado até os dias atuais. São eles: construção de um vocabulário para falar sobre a língua (metalinguagem); formulação de grandes perguntas linguísticas e filosóficas sobre a linguagem; sistematização de três grandes direções para investigar a linguagem, ou seja, em seu aspecto formal, sociocultural e linguístico (FARACO, 2008).

A gramática na Idade Medieval, entretanto, passou por um embate de ideias e se esforçava para preservar a língua em sua forma clássica. Dito de outro modo, havia duas forças contrárias atuando sobre a linguagem, depois que ocorreu uma fragmentação do Império Romano no ocidente devido às invasões germânicas:

De um lado, vamos encontrar os eruditos (uma pequena elite) escrevendo latim e tentando manter os padrões clássicos, o que era cada vez mais difícil, considerando que tais padrões eram, de fato, uma referência linguística congelada no tempo porque perdera sua vitalidade original com a desintegração progressiva de Roma (FARACO, 2008, p. 142).

Por outro lado, relata o autor (FARACO, 2008), na comunicação diária, ganhavam força as novas línguas vernáculas do latim popular e ampliavam pouco a pouco seu território, ao

²⁷ Faraco (2008) esclarece que o significado de ser uma pessoa culta para aquela época estava atrelado ao público masculino, pois se esperava desse gênero um manejar bem a língua socialmente tanto na fala quanto na escrita. Além disso, o termo culto era utilizado somente para aqueles que possuíssem bem materiais.

mesmo tempo em que se apropriavam do poder local. Contudo, somente “por volta do século IX d. C. é que irão aparecer os primeiros textos escritos nessas novas línguas, dando início a um período de contraditória convivência com a prática estabelecida de só escrever o latim” (FARACO, 2008, p. 142). Em razão disso, apareceram os novos textos escritos nessas novas línguas. Dentre elas, surgem o Português e o Castelhana.

A literatura, que servirá de modelo agora, vem através dos romances de cavalaria, entre outras obras, como a de Dante Alighieri com a Divina Comédia, o qual defendia que deveria se escrever na língua vernácula, já que era mais compatível com os recursos expressivos do latim. Ademais, como conta Faraco (2008), havia interesses políticos também por trás daquela defesa, pois se os textos fossem escritos nessa língua atingiriam mais pessoas e deixariam de ser lidos apenas pelos poucos eruditos que sabiam o latim clássico.

Assim, “Consolidada na criação literária, as línguas vernáculas passaram progressivamente a serem também adotadas pelos governos para substituir o latim na redação dos documentos oficiais” (FARACO, 2008, p. 143). Contudo, o latim resistiu por mais algum tempo, segundo o autor, na escrita acadêmica, e manteve-se até o século XVIII e na escrita diplomática, até ser substituída pelo francês. Sua duração mais longa foi nos rituais da Igreja Romana, que se estendeu até o século XX. E mesmo há tantas forças adversas, assevera Faraco (2008), que o latim ainda sobrevive na redação dos documentos oficiais da Igreja, como nas encíclicas papais.

O decorrer dessa história, de acordo com Faraco (2008), estabelecia a relação da língua com o poder político através das mudanças de império. Nessa perspectiva, nota-se pelas lentes desse autor que, tanto o português quanto o castelhano, como novos vernáculos foram surgindo e alargando suas fronteiras, já que “estavam se tornando, além de línguas nacionais, línguas imperiais e isso lhes dava novo *status* político, favorecendo movimentos unificadores” (FARACO, 2008, p. 144).

Esse movimento dialético dessas novas línguas proporcionou três frentes importantes: a escrita de novas gramáticas, as quais seguiam principalmente o modelo de Prisciano; chegaram as primeiras propostas para fixar a ortografia, embora a ortografia do Português iria se consolidar apenas no século XX, ao se tornar uma preocupação do Estado; e foram organizados os primeiros dicionários, segundo o autor.

Vale destacar, portanto, que foi no auge da sua potência marítima, que Portugal elaborou suas primeiras gramáticas, tendo como a mais famosa a de João de Barros (FARACO, 2008). Nesse contexto, os jesuítas chegaram com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. A esse respeito o autor faz uma análise:

Esse modelo medieval de ensino da língua chegou ao Brasil já no século XVI, com as práticas pedagógicas dos jesuítas, e aqui se consolidou, certamente favorecido pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras, nas quais sempre foi de muito poucos e direito à educação escolar (FARACO, 2008, p. 150).

Para Mesquida (2013, p. 244), a visão dos jesuítas sobre si mesmos era outra, pois estavam “Cientes da missão de que estavam investidos [...] ao chegarem ao Brasil, em 1549, iniciaram imediatamente a ação pedagógica, pela catequese, endereçada aos índios e pela fundação de colégios, visando os filhos dos colonos”.

É exatamente desse ponto da História que a alfabetização inicia no Brasil, juntamente com a história da escola pública²⁸, isto é, com a chegada dos primeiros jesuítas, que vieram para cá, em 1549. Os jesuítas cumpriam o mandato do rei de Portugal, D. João III. Além disso, aclara Mesquida (2013) que eles vieram:

[...] munidos das armas da educação, que os Soldados de Cristo chegaram ao Brasil, em 1549, fazendo parte da expedição colonizadora de Tomé de Souza, país onde iriam permanecer durante duzentos e dez anos, ininterruptamente, como os únicos professores de colonos e índios. Eles traziam na bagagem uma formação nitidamente parisiense, humanista, escolástica, focada na ordem e na disciplina e, em especial, nas Constituições da Companhia e nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola. A rigor, uma educação cuja teoria e cuja prática pedagógica continuam a se fazer presentes nas salas de aula ainda hoje (MESQUIDA, 2013, p. 238).

O ensino jesuítico constituiu-se, portanto, como o primeiro ensino público pela perspectiva de Saviani (2013), no entanto, possuía caráter religioso como já mencionado. Esse caráter religioso se apoiava ainda em outras intenções, segundo acrescenta Mesquida (2013), as de combater o protestantismo que ganhava terreno:

A preocupação da Companhia de Jesus foi utilizar o saber para reproduzir e expandir a doutrina católica, além de servir como uma arma importante na luta contra a difusão do protestantismo que se expandia, tendo a educação como elemento fundamental para a transmissão de valores, ideias e doutrinas (MESQUIDA, 2013, p. 240).

A título de aprofundamento, Mesquida (2013) conta como era a preparação dos educadores jesuítas e sua relação com a gramática baseada no *Ratio Studiorum*, de 1559. Nas palavras do autor:

²⁸ Saviani (2013, p. 119) distingue algumas acepções de escola pública. A primeira, que vigorou até o final do século XVIII, define escola pública como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, em oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. A segunda acepção de escola pública é referente à escola de massa, destinada à educação de toda a população e foi com esse sentido que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizarem os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar.

A Sociedade, ou Companhia de Jesus, procurou, desde a sua fundação, elaborar as bases teóricas da sua prática pedagógica, o método adotado e as regras que iriam nortear a ação educativa. Estas se consubstanciaram no que ficou conhecido por *Ratio Studiorum*” (MESQUIDA, 2013, p.240-241).

Todavia, o *Ratio* passou por várias versões, em uma longa caminhada:

Podemos dizer que a elaboração do *Ratio* definitivo, aquele que iria universalizar uma peculiar forma de educar, constituindo um sistema de ensino, é fruto de uma ‘caminhada’ de meio século. O primeiro *Ratio Studiorum* deve-se a Jerônimo Nadal e foi elaborado em 1548, o segundo foi o *Ratio* de Aníbal Coudret, em 1551, o terceiro, o *Ratio* de Diego de Ledesma, de 1553 (*De ratione et ordine studiorum collegii romani*), o quarto é o *Ratio* de Borja, elaborado em 1573, tendo como título *Summa Sapientia*, a elaboração do quinto *Ratio* coube ao padre Cláudio Aquaviva, em 1586. Finalmente, aparece o *Ratio* de 1591, uma preparação para o *Ratio* definitivo publicado em 1599, depois de uma rigorosa consulta aos ‘doutos’ da Companhia. Esse *Ratio* regulamentou o ensino da Companhia de Jesus até a suspensão da Ordem, em 1773, pelo Papa Clemente XIV, que o fez sob pressão, em particular dos reinos de Portugal e Espanha (MESQUIDA, 2013, p. 241).

A respeito da importância dada as regras gramaticais, os jesuítas primavam por uma sólida formação de seus professores tanto na gramática quanto em retórica, segundo Mesquida (2013). Paiva (2015), por seu turno, soma mais um elemento inerente ao ensino jesuíta, especificamente, relacionado à alfabetização e que superava a visão apenas de doutrina cristã. Ou seja, a alfabetização que os jesuítas aplicavam à Colônia tinha mais um sentido, que ia além da fé e da “salvação das almas”, pois havia também a intenção de impor a cultura portuguesa aos nativos através da língua. Sobre esse aspecto, Paiva (2015) questiona:

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? [...] As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. [...] Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos (PAIVA, 2015, p. 43-44).

Faraco (2008) revela que, na sequência dos fatos, a partir do século XV e XVI, foi pensado então em se organizar o ensino da língua vernácula. Porém, foi o modelo medieval português que se consolidou como referência. Na concepção do autor, isso causou um ensino pautado numa língua artificial. Ele conta ainda que, no século XIX, os letrados brasileiros debateram essa questão de forma intensa, sobretudo, para definir qual seria o modelo de língua a ser adotado na escrita. Permaneceu o modelo lusitano. Contudo, a crítica que Faraco (2008, p. 152) levanta a esse respeito é a de que não se levava em conta que “o português de cá tinha diferença ao português de lá”. Nesse embate, havia o grupo de conservadores que defendiam a língua na sua pureza e unidade, enquanto outro grupo defendia o abasileiramento do português.

Pelas afirmações do autor é possível questionar se estaria aí a raiz de algumas dificuldades de aprender a escrever a língua portuguesa? Em outras palavras, viria desde esse período longínquo, a dificuldade de transformar o fonema brasileiro em grafema português de nossos estudantes iniciantes, que depois de conseguir essa feita, teriam dificuldade de aproximar a escrita coloquial ao padrão além-mar? Possivelmente sim, já que, para o alfabetizando já era difícil transformar o som em letras, tampouco não era fácil, aos mais avançados, adequarem a escrita ao modelo lusitano. Faraco (2008) confirma que:

Se o lado que defendia o abrasileiramento tivesse vencido, isso teria redundado na aproximação da norma escrita à norma culta/comum/*starndar* falada no nosso país. Sua lusitanização, contudo, artificializou nossa referência linguística e gerou um fosso profundo entre o modo como falamos em situações monitoradas e o modo como acreditamos que devemos escrever [...] (FARACO, 2008, p. 152)

Em suma, diante do que foi discutido até aqui, através da chegada da língua portuguesa ao Brasil e no que ela estava pautada – tanto pelo ensino gramatical quanto pela imposição da cultura portuguesa – foi possível compreender que a língua não é neutra, mas, sim, política e ideológica. Sua concepção teórica passa pelo crivo de relações de sociedade, raça e cultura. Faraco (2008) deixa isso mais claro ao asseverar:

O ensino do português, nesse sentido, não está separado da sociedade que o justifica e o sustenta [...]. De saída, temos de ter sempre claro que a questão da língua é, fundamentalmente, uma questão política e como tal deve ser tratada. Isso significa dizer que a perspectiva científica [...] por si só não esgota o problema, embora deva ser ingrediente inalienável do debate (FARACO, 2008, p. 158).

Posto isso, fica evidente a relevância de compreender que se a língua não é neutra tampouco é sua alfabetização e, por isso, é tão necessário conhecer seus momentos históricos tanto de permanências no modo de ser e ensinar – como foi o caso do ensino gramatical que atravessou séculos – quanto perceber as diferentes rupturas pelas quais esse ensino passou recentemente, já que a década de 1970 está ainda bem próxima.

Malfacini (2015), corrobora com esta reflexão, ao lembrar que o próprio ensino da Língua Portuguesa existia apenas no nível inicial. Dito de outro modo, a disciplina de Português chegou tardiamente ao Brasil, já que da alfabetização passava-se para o ensino do Latim. A autora sinaliza algumas razões para essa disciplina ter sido inserida no ensino brasileiro somente posteriormente.

A primeira razão corresponde ao fato de que somente se escolarizava quem fazia parte das classes privilegiadas, ou seja, seriam aquelas classes sociais que estariam acostumadas com o latim e, portanto, a Língua Portuguesa seria concebida por elas como uma segunda língua. A

outra causa desse atraso seria pelo fato de, no território brasileiro, ser falado uma mistura de línguas indígenas e não a Língua Portuguesa. A última razão detectada pela autora era porque o idioma português ainda não havia se constituído como uma área do saber, conforme Faraco (2008) também afirmou. Mas, é com Magda Soares (2004) que se pode saber, então, o que de fato acontecia e qual era o papel do português até meados do século XVIII que, de certa forma, sintetiza as discussões até este momento:

Na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização. Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal [...] dominava o ensino no Brasil os jesuítas [...] da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e retórica [...] (SOARES, 1996, p. 158).

Desse modo, tais questões referentes ao ensino do português só puderam ser resolvidas:

[...] na virada do Século XX que o Latim perdeu seu valor social, passando a ser excluído dos ensinos fundamental e médio. Consequência da publicação de inúmeras gramáticas brasileiras que surgiram a partir do Século XIX, e da implementação da Imprensa Régia em 1808, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia, libertando-se do papel secundário frente à latina. Foi nesse contexto que surgiram as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que veio a ratificar a importância dos estudos de gramática na escola. Nesse momento histórico (1837), também é importante ressaltar a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que instalou e consagrou, durante décadas, o padrão do ensino de língua no Brasil (MALFACINI, 2015, p.47).

Malfacini (2015) destaca que foram os professores do Colégio Pedro II que elaboraram as principais gramáticas utilizadas nos séculos XIX e XX e exemplifica que a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895), permaneceu por mais de 70 anos como ensino de Português, sendo que sua última edição foi datada em 1969. Por essa afirmação da autora, nota-se, que até o final da década de 1960, mantinha-se uma concepção de ensino da língua materna ancorada na gramática normativa prescritiva, porém, essa visão confirma a descontinuidade na década de 1970.

É em “Breve Histórico do ensino de Língua Portuguesa”, que Malfacini (2015) amparada principalmente em Soares, revela também que, no Brasil, a disciplina de Português se tornou oficial e obrigatória nas cinco séries do ciclo fundamental²⁹ por meio do Decreto nº. 21.241, de 04 de abril, de 1932. Vale lembrar que o item discutido anteriormente, sobre as

²⁹ O decreto consolidava a organização do Ensino Secundário, na época citada.

políticas educacionais, revelou que havia um interesse forte do governo Federal naquele contexto para consolidar a língua nacional.

A partir da década de 1950, as circunstâncias políticas e conceituais ficam mais latentes e, através da Portaria nº. 36, de 28 de janeiro de 1959, foi elaborada a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Segundo Malfacini (2015), até hoje a organização dessas normas se faz presente nos programas de ensino e livros didáticos, ou seja, dividem o ensino da língua materna em três eixos principais: Fonética; Morfologia; Sintaxe.

Contudo, conforme já sinalizado, o ensino da Língua Portuguesa sofreu grandes transformações, principalmente, em virtude da promulgação da Lei nº 5.692/71. A autora (MALFACINI, 2015) elucida as motivações da ruptura, principalmente, com a gramática normativa, pois a língua passou a ser vista como um instrumento e o foco agora voltou-se para o uso:

Na época, mudou-se a denominação da disciplina, nas séries iniciais, de Português para Comunicação e Expressão [...] e os objetivos desse ensino passaram a ser pragmáticos e utilitários, com o aluno considerado emissor e receptor de códigos diversos, verbais e não verbais. Nesse cenário, a gramática passou a ser minimizada nos livros didáticos, e os textos de jornais e revistas passaram a conviver com os textos literários. A linguagem oral também passou a ser valorizada e, pela primeira vez, apareceram nos livros didáticos exercícios voltados para o desenvolvimento da linguagem oral em seu uso cotidiano (MALFACINI, 2015, p. 49-50).

Faraco (2008) permite compreender, além do que foi exposto por Malfacini (2015), o que foi conduzindo a mudança do ensino da língua materna desde a década de 1950, a qual havia sido pautada pelo prisma gramatical com a chegada dos jesuítas. As críticas recaíam, entretanto, mais sobre as ênfases que se davam aos erros e formalismo da análise sintática e não propriamente ao ensino da gramática clássica.

Entretanto, a quebra daquele padrão, ou seja, a crítica direcionada realmente ao ensino gramatical ocorreu no início dos anos 1970, como já enfatizado, com o entusiasmo da chamada era da comunicação, conforme conta o autor (FARACO, 2008), e das novas ideias trazidas pela linguística. Esses movimentos foram apropriados pelo novo regime civil militar, ocasionando a primeira mudança mais incisiva relacionada ao ensino da Língua Portuguesa, após séculos. Cabe enfatizar, portanto, que novamente verifica-se a articulação entre aspectos políticos e teóricos:

Nas décadas seguintes, contudo, foi o ensino da gramática em si que passou a ser objeto de condenação, em particular no início dos anos 1970. Alguns eventos daquele período favoreceram essa condenação – de um lado, a consolidação da linguística como matéria universitária e, de outro, a euforia com a chamada era da comunicação,

combinada com o imediatismo do pensamento pedagógico tecnicista, que era privilegiado pela tecnoburocracia do regime militar (FARACO, 2008, p. 185-186).

Foi uma época de deslumbramento da tecnologia com a chegada da televisão em cores, conforme conta Faraco (2008). Por sua vez, a linguística que influenciava as bases epistemológicas de concepções de língua da época era inspirada pela visão do estruturalismo norte-americano. Somando-se a isso, havia também o projeto de desenvolvimento econômico vislumbrado pelo regime militar, já sinalizado pelos outros autores, e visava políticas que buscavam resultados rápidos, por isso:

A reforma do ensino de 1972 pode ser vista como fruto exemplar dessa conjuntura. A pedagogia tecnicista queria uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril e que não perdesse tempo com o que considerava supérfluo, ou seja, a educação humanística tradicional (FARACO, 2008, p. 186).

Faraco (2008) traz mais luz para compreender os verdadeiros motivos da disciplina de Língua Portuguesa ter sido renomeada para Comunicação e Expressão, ao desvendar:

Desaparece, então, do novo ensino básico de oito anos a disciplina de língua portuguesa, substituída por uma área que não inocentemente se chamava 'comunicação e expressão'. Em seus fundamentos conceituais, defendia-se uma pseudomodernização dos temas e dos procedimentos de ensino com ênfase na eficácia imediata da comunicação (FARACO, 2008, p. 186).

Nessa linha, os livros didáticos não incluíam mais a gramática, mas sim conceitos relacionados à teoria da comunicação. Bem como, a literatura perdeu seu lugar para as linguagens visuais e as histórias em quadrinhos (FARACO, 2008). Por outro lado:

[...] o desprestígio acadêmico do saber gramatical tradicional e a subtração da gramática dos programas oficiais do ensino primário e secundário trouxeram certamente um agravamento do quadro de 'vícios' pedagógicos a que se referiam os seus críticos da primeira metade do século (FARACO, 2008, p. 187).

Embora o ensino gramatical fosse severamente criticado naquele período, havia uma força de resistência pela escola, o que confirma as contradições existentes entre programas oficiais e a realidade vivida socialmente. Assim, a gramática resistia para conservar-se como símbolo da língua portuguesa nas escolas. Faraco (2008), no entanto, assevera que a situação piorou:

O ensino da gramática continuou a ser feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica. [...] Continuou pautado por uma confusão entre descrição e norma, e passou a ser justificado, pelo discurso da escola, unicamente pelo fato de ser conteúdo cobrado nos exames de acesso ao ensino superior [...]. O ensino da gramática não só continuou como não perdeu sua centralidade (FARACO, 2008, p. 187).

Para o autor (FARACO, 2008, p. 187), a contradição maior entre a crítica feita à gramática e seu verdadeiro uso estaria vinculada, portanto, à “falta de comunicação entre os sucessivos documentos oficiais (que ora subtraem a gramática da programação escolar, ora a colocam em posição apenas acessória) e a efetiva prática pedagógica que a mantém de destaque na escola”. Evidentemente, observa-se que essas reflexões trazidas por Faraco (2008) são mais visíveis nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De todo modo, são de extrema relevância para esta investigação compreender as diferentes forças atuando pela hegemonia desse saber.

A respeito do que aconteceu com o ensino da Língua Portuguesa, enfim, a partir dos anos de 1970, Faraco (2008) assinala que ali iniciou um fosso que repercute até hoje entre aqueles que escrevem as diretrizes e os docentes que atuam na Educação Básica. Conclui Faraco (2008):

Em virtude desse fosso, não foi possível superar criticamente, nestas quase quatro décadas³⁰, o falso dilema pedagógico trazido pelos anos 1970, ou seja, ainda nos engalfinhamos a propósito de ensinar ou não ensinar a gramática. Sempre postas nestes termos dicotômicos, a discussão não tem sido mais do que um embate estéril já que desligada de uma visão de conjunto do ensino da língua materna. Por isso, nem tem servido para esclarecer a questão, nem provocado mudança efetiva das práticas escolares (FARACO, 2008, p. 188).

Outras situações próprias dos anos 1970 são retratadas por Faraco (2008), como o fato de que, naquele período, as matrículas nas escolas básicas multiplicaram-se devido ao grande êxodo rural que “inchou as cidades brasileiras e que em 30 anos transformou o Brasil em um país densamente urbano, com mais de 80 % de sua população vivendo em espaços urbanos” (FARACO, 2008 p. 188). Fenômeno que iria alcançar o município de São José dos Pinhais, como se verificará no último capítulo.

O ensino da Língua Portuguesa sofreu outra grande mudança após a década de 1970. Essa foi mais radical do que a primeira, pois a gramática deixou de ser o centro do ensino dando lugar ao texto produzido socialmente. Além disso, é oportuno destacar que o rompimento foi juntamente com o ensino tecnicista, que conceituava a língua apenas como um código a ser usado e decifrado, bem como lançava mão de métodos de ensino, principalmente de

³⁰ A título de atualização, a recente Base Nacional Comum Curricular retomou o estudo da gramática, principalmente, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental no eixo de análise linguística/semiótica, juntamente, com o trabalho de ortografização, ou seja, o conhecimento da ortografia da língua materna (BRASIL, 2017).

alfabetização, mecânicos e repetitivos, sem a preocupação de contextualizar a língua no seu uso social.

O marco principal, segundo Faraco (2008), da última mudança mais decisiva relacionada à língua materna foi a partir da abertura política em 1981, através das eleições diretas para os governadores dos estados. Nesse contexto, em oposição à pedagogia tecnicista dos anos 1970, a escola foi reorganizada e a Língua Portuguesa restaurada como disciplina nas grades curriculares. Com a restauração, veio também uma nova proposta para o ensino, por meio do linguista João Wanderley Geraldi (UNICAMP). “Ele se assentava numa concepção que tomava a língua como uma atividade social e histórica e se estruturava a partir de três grandes eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística” (FARACO, 2008, p.192).

A proposta de Geraldi, nas palavras de Faraco (2008), era, no fundo, uma alternativa para o ensino gramatical. Esta ocorreria da seguinte forma: “Propunha-se que a reflexão sobre a língua se fizesse, intuitivamente, a partir da revisão e do refazimento dos textos dos próprios alunos – atividade que deveria estar, portanto, diretamente vinculada ao domínio da expressão” (FARACO, 2008, p. 192).

Tendo em vista, também, que a última versão da Base Curricular (2017) ratificou essa proposta de ensino, foi localizada uma dissertação sobre Geraldi, a qual explana ainda mais essa concepção. Paula (2004) conta que:

O eixo norteador da atuação de Geraldi é o que se encontra presente na coletânea O texto na sala de aula. O trabalho com as três práticas para o ensino de Língua Portuguesa foi veiculado desde 1984 por essa coletânea e pela atuação de Geraldi e dos professores que com ele participavam da divulgação dessas ideias, desenvolvendo atividades no âmbito do que ficou conhecido como ‘projeto do Wanderley’. Diretamente vinculado a esse ‘projeto’, o sucesso da coletânea pode ser comprovado pelo número de edições, reedições e reimpressões, de 1984 a 2002, ano de encerramento da recuperação de documentos para esta dissertação (PAULA, 2004, p. 115).

As ideias de Geraldi foram concebidas como uma revolução no ensino da Língua Portuguesa, como expressou Paula (2004), amparada em diferentes autores que usou para se fundamentar. A pesquisadora argumenta:

Refletindo sobre essas avaliações do trabalho de Geraldi e com base no que foi exposto nesta dissertação, ousou concordar com Freire e Mortatti, quando consideraram o ‘projeto do Wanderley’ como uma revolução conceitual no ensino de língua portuguesa, na medida em que traz o texto como o centro do processo de aprendizagem da sala de aula e indica como desenvolver o trabalho com o texto a partir das três práticas, tendo por base teórica a Linguística da Enunciação (PAULA, 2004, p. 116).

Tal proposta não modificou apenas o ensino da Língua Portuguesa, mas, com ela, a forma de pensar como trabalhar a alfabetização, que não poderia mais ser estanque ou desprovida de sentido e desligada da vida do estudante. Contudo, os novos preceitos sobre o ensino da língua materna repercutiram em diversos aspectos como: nos currículos; no resgate do sujeito que usa e modifica a linguagem; e na formação de professores, segundo Paula (2004).

De agora em diante, todos deveriam tirar os olhos da gramática e direcioná-los para os textos reais, produzidos nos contextos sociais e realmente brasileiros. O novo paradigma sobre o ensino da língua ganhou força, credibilidade e visibilidade e, como ressalta a autora (PAULA, 2004), foi incorporado nos discursos oficiais federal, estaduais e, evidentemente, nos currículos municipais.

Todavia, o processo não foi tão rápido e aceito de imediato. A abordagem teórica de Geraldi só se concretizou depois de passar por alguns entraves como a resistência do professor para entender e trabalhar com a análise linguística, pois pressupunha que ele tivesse um mínimo de conhecimento linguístico. Somente em confronto com forças adversas às novas ideias, mas favoráveis a manter a gramática como eixo central, que a proposta de Geraldi tornou-se modelo para outros estados, no âmbito da reforma do Ensino Fundamental e Médio, por meio da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996; lei esta que substituiu as leis anteriores. Nessa conjuntura, portanto, é que passa a ganhar força “a proposta de Geraldi [...] acrescido de seus desdobramentos teóricos posteriores, vão estar nos fundamentos dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa³¹” (FARACO, 2008, p. 194).

Uma nova concepção teórica, enfim, passou a fundamentar a língua materna nesses documentos. A língua agora é entendida como uma atividade sociointeracionista e histórica. Por essa razão, a ênfase recai nas práticas sociais dos sujeitos que ocorrem na sociedade, através da fala e da escrita. O estudo da gramática, por sua vez, não desaparece totalmente, mas está subordinado às práticas de linguagem. Nesse novo paradigma, o objeto de ensino passa a ser o gênero textual, não mais a gramática (FARACO, 2008). Eis aí a última e grande ruptura, até o momento, na forma de ensinar e aprender a língua materna e que repercutiu diretamente na alfabetização, pois a partir disso se considera, igualmente, o texto como unidade de ensino, ou seja, dele deve partir e chegar o ensino inicial das letras.

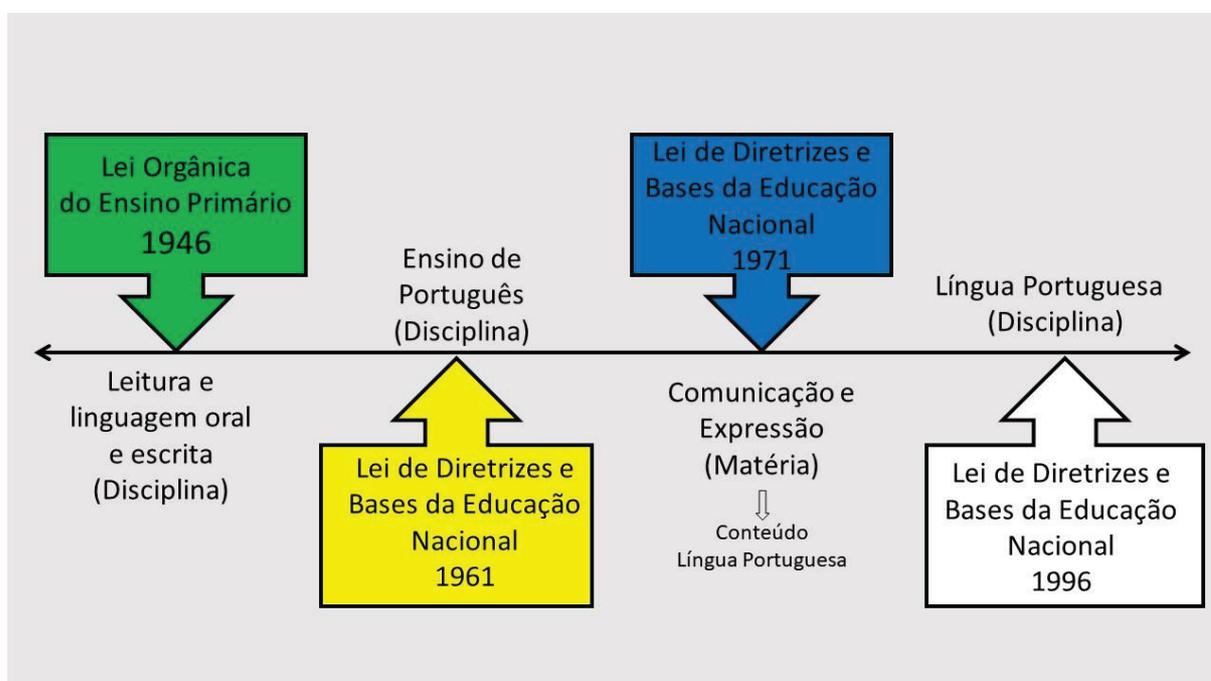
Diante dessa linha histórica, pela qual a Língua Portuguesa percorreu até aqui, foi possível conhecer as concepções teóricas mais importantes de cada época, através dos autores que pesquisaram a história da Língua Portuguesa. Essas informações subsidiam esta pesquisa a

³¹ Os PCNS (1997) receberam muitas críticas, principalmente, por priorizar o ensino por competências e serem, portanto, alinhadas aos preceitos da ideologia neoliberal.

compreender, de maneira mais profunda, o que trazem as fontes escolares locais. Como, por exemplo, no que tange a década de 1970, essencialmente, saber que o ensino da língua estava ancorado pela teoria da comunicação, permite compreender criticamente os termos e enunciados presentes nas fontes, do mesmo modo, perceber a função que o ensino tinha naquele período, ou seja, o de formar comunicadores para atuar na sociedade que se idealizava.

Para sintetizar os dois tópicos vistos até aqui, isto é, as políticas públicas e a história da língua portuguesa, com vistas a elucidar a trajetória desse ensino até chegar, sobretudo, ao século XX, em âmbito nacional, apresenta-se, a seguir, a figura 4:

Figura 4 – Marcos legais referentes à nomenclatura do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Entretanto, mesmo de posse de todo esse conhecimento, é necessário buscar um pouco mais sobre a língua materna e suas implicações, ou seja, conhecer a própria história da alfabetização, principalmente, as questões voltadas para os métodos. Tema da maioria das pesquisas encontradas no mapeamento das teses e dissertações do capítulo anterior: Campelo (2007); Trindade (2001); Silva (2013); Lepick (2013); Vieira (2017); Fernandes (2014); Vieira (2014); Pereira (2009); Gazoli (2010); Maciel (2001); Dietrich (2012); Souza (2014); Sigwalt (2013); Souza (2015); Alcanfor (2016); Collares (2008).

Desse modo, entende-se nesta perspectiva a Língua Portuguesa como um todo, a alfabetização como uma de suas partes, e o método como meio pelo qual se pretende alcançar

o todo, por isso, o modo de ensinar a ler e escrever precisa ser conhecido historicamente para ser compreendido melhor em seu tempo. O intuito aqui é o de alcançar as diferentes relações do objeto desta tese, a fim de chegar o mais próximo possível da realidade vivenciada com ele, no período estabelecido para este estudo.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO NA BUSCA PERMANENTE DO MELHOR CAMINHO: DO MODO DE ENSINAR PARA COMO SE APRENDE

A história da alfabetização está envolvida com a história de seus diferentes caminhos para ensinar a leitura e a escrita, ou seja, os métodos de alfabetização. Alguns pesquisadores que contam essa história foram consultados para construir esta seção, com o escopo de ajudar a compreender a relação dos métodos de alfabetização com o contexto histórico pelo qual passou, e como isso redefinia sua finalidade escolar.

Ferreiro e Teberosky (1985) argumentam que os problemas de aprendizagem relacionados à leitura e à escrita vinham sendo apresentados como uma questão de qual seria o método melhor de ensino. Os próprios educadores, segundo elas, voltavam-se para essa preocupação na busca por encontrar o melhor modo de alfabetizar.

As autoras revelam que, historicamente, dois métodos seriam os mais polêmicos na América Latina, sendo eles: o sintético que parte de elementos menores, e o analítico que parte das unidades maiores. Cabe lembrar que as pesquisadoras estavam lançando sua pesquisa na década de 1980 sobre a psicogênese da língua escrita e faziam uma crítica intensa aos métodos tradicionais de ensino e, portanto, é nesse contexto histórico que estão se referindo.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) apresentam detalhes sobre cada método e serão tomados aqui com a finalidade de conhecer as concepções de cada um. Desta forma:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19).

Ferreiro e Teberosky (1985) elucidam também que foi desenvolvido o método fonético como uma versão do sintético devido graças à influência da linguística. Esse modo de ensino partia do oral, ou seja, da unidade mínima do som da fala (fonema). Nessa perspectiva, o

processo de alfabetização iniciava pelo fonema e o estudante deveria associá-lo a sua representação gráfica (letra).

As pesquisadoras apontam que essa versão do método sintético naquele período estava em desuso³². Entre outros aspectos sobre esse modo de alfabetizar, as autoras tecem algumas críticas pertinentes ao método pelo fato de que o sujeito aprendiz deveria ser capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, a fim de poder relacioná-lo aos sinais gráficos. No entanto, isso não seria coerente para Ferreiro e Teberosky (1985), pois se estaria considerando que a língua seria regular o tempo todo. Nas palavras das autoras:

É evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos. Isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra. Mas como em nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre a fala e a ortografia, recomenda-se começar com aqueles casos de ‘ortografia regular, quer dizer, palavras onde a grafia coincide com a pronúncia. As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura nada mais são do que a tentativa de conjugar todos esses princípios: evitar confusões auditivas e/ou visuais; apresentar um fonema (e seu grafema correspondente) por sua vez; e finalmente trabalhar com os casos de ortografia regular. As sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, e que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação, e, portanto, a leitura da fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19).

Ferreiro e Teberosky (1985) defendem que qualquer que seja a versão do método sintético, prioriza-se apenas a mecânica da aprendizagem. Assim, a ideia central desse método seria apenas ensinar uma técnica de decifração e codificação do alfabeto. Elas ainda revelam que o linguista Leonard Bloomfield também contribuiu com essa visão da alfabetização, pois afirmava que o estudante dominasse a mecânica da leitura. Já a contribuição da psicologia também é destacada pelas autoras (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985) e viria da teoria associacionista³³.

No que toca ao método analítico, as autoras asseveram que este se distinguiu do sintético por ser o seu oposto. Seus defensores, como Decroly,³⁴ acusavam o método sintético de ser puramente mecanicista, pois argumentavam que na percepção infantil as visões de conjunto precederiam a análise. Assim,

³² No entanto, esse método tem ressurgido como “solução” para os problemas com a alfabetização que ainda permanecem. A própria BNCC (2017), atualmente, retoma este modelo através da ênfase da consciência fonológica, como um elemento primordial para os dois primeiros anos de alfabetização.

³³ “O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada) e no meio social que acerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 21).

³⁴ As autoras, ao mencionar Decroly, naquele momento do texto, não colocaram o ano de nenhuma obra do autor, apenas o seu nome como referência.

O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras e das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprendeu, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Por outro lado, se postula que é necessário começar com unidades significativas para as crianças (daí a denominação 'ideovisual') (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 20).

Grosso modo, a diferença entre os dois métodos estaria na estratégia perceptiva, na qual um priorizava o auditivo e o outro o visual (Ferreiro; Teberosky, 1985). Cada método estaria ancorado, portanto, em concepções do funcionamento psicológico da criança em diferentes teorias. Nesse sentido, um nega o outro. Por essa razão, as autoras descartam a tendência que sugere o uso do método misto, ou seja, de que ora seja usado um, ora seja usado outro.

Ferreiro e Teberosky (1985) defendem a tese que, em todos esses modos de ensinar, não se estaria considerando as competências linguísticas das crianças, tampouco suas capacidades cognoscitivas. A partir desse momento, as autoras passam a explicar e comprovar como a teoria desenvolvida por elas seria a mais coerente e eficaz para alfabetizar, já que a atenção agora saiu do fator externo, ou seja, do método; para o fator interno, isto é, saber como a criança aprende.

Contudo, este trabalho não tem como objetivo, neste momento, trazer os estudos das pesquisadoras ou se aprofundar nele, já que existem muitas pesquisas a esse respeito. Além disso, essa teoria não está dentro do recorte dessa tese, embora se reconheça o grande impacto que trouxe para as práticas alfabetizadoras a partir da década de 1980, no Brasil, de modo geral.

Diante da explanação das autoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) de apresentar as falhas dos métodos tradicionais e defender suas ideias, é oportuno trazer as considerações de Mortatti (2006) sobre isso, principalmente, porque trata da história da alfabetização do Brasil. A autora percebeu em suas pesquisas, referente aos métodos de ensino, que é recorrente a disputa acirrada entre teóricos, desde que se instalou o modelo escolar republicano, pela defesa da melhor forma de alfabetizar e, assim, conquistar a hegemonia nas políticas educacionais:

Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (MORTATTI, 2006, p. 3).

Mortatti (2006) apresenta mais detalhes sobre a história da alfabetização no Brasil, através de quatro momentos fundamentais. Suas ponderações cooperam com esta investigação no sentido de compreender como a alfabetização, por meio dos métodos, ajustava-se ao contexto político, econômico e social de cada época, a fim de corresponder ao que dela se

esperava. Além disso, as proposições de Mortatti (2006) possibilitam compreender que aprender a ler e escrever, ou seja, do ponto de vista do estudante, é tornar-se um cidadão republicano, com diferentes obrigações de tempos em tempos.

O primeiro momento histórico, categorizado por Mortatti (2006), trata-se do período em que o Império organizava o ensino através das chamadas “aulas régias”. Ainda não havia escolas, por isso, as condições eram precárias e dependiam dos esforços dos seus principais atores, ou seja, professores e alunos. Do mesmo modo, a falta de materiais, ou, os poucos que existiam, fazia o ato de aprender a escrever e a ler quase um milagre. A historiadora conta:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

O marco de mudança do método sintético para a chegada do analítico, segundo Mortatti, (2006) foi por meio da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, redigida pelo poeta português João de Deus, a partir de 1880 e permaneceu até 1890. A autora revela que foi, principalmente, nos estados de São Paulo e Espírito Santo que o método “novo” ganhou força, com Antônio da Silva Jardim, professor positivista e militante, da Escola Normal de São Paulo:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2006, p. 6).

Vidal (2015) acrescenta que, no século XIX, a alfabetização, entendida apenas no ato de aprender ler e de escrever, era compreendida como a capacidade fundamental ao indivíduo letrado. Porém, essas capacidades não eram ensinadas juntas, simultaneamente, apesar de serem indicadas assim desde 1840³⁵. Muitas escolas alfabetizavam de maneira sucessiva, ou seja, primeiro ensinavam a ler, para em seguida, ensinar a escrever.

³⁵ Vidal (2015) narra que os professores resistiam à orientação de trabalhar com a escrita e a leitura ao mesmo tempo, e preferiam continuar trabalhando separadamente.

O segundo momento, apontado por Mortatti (2006), é definido por ela como o momento da institucionalização do método analítico. Esse modelo foi disseminado para os outros estados através das “missões dos professores”, após a “reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo anexa” (MORTATTI, 2006, p.6). O método analítico era considerado científico por se basear nas novidades da linguística da época, segundo Mortatti (2006); Vidal (2015), Ferreiro e Teberosky (1985).

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

Assim, como o método analítico prescrevia que a alfabetização deveria iniciar pelo todo, Mortatti (2006) esclarece, entretanto, que esse “todo” tinha vários significados, dependendo do que seus defensores considerassem. Em outras palavras, o todo poderia ser uma palavra, ou a sentença, ou uma historieta (MORTATTI, 2006). As próprias cartilhas produzidas nesse segundo momento traziam o método analítico, ao buscar adequar-se às instruções legais, conforme conta a autora.

Nessa conjuntura, analisa Mortatti (2006), o método sintético foi visto como um ensino tradicional e ultrapassado por alguns, enquanto o analítico foi visto por outros como o “novo” que chega com ar de revolucionário. É neste segundo momento que as questões psicológicas perdiam espaço para as didáticas, segundo Mortatti (2006). Diante disso, instaurou-se uma disputa entre os que defendiam um ou outro modo de ensino. E é:

Nesse 2º momento, que se estende até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006, p. 8).

O ensino da escrita, naquele momento, complementa Vidal (2015), ocorria pela preocupação com a postura certa do estudante. O corpo da criança se mesclava com o registro dos códigos. Nesse sentido, escrever exigia o movimento do corpo em harmonia com a grafia da letra, ao ponto de diferenciar quem sabia e não sabia escrever pelo comportamento gestual (VIDAL, 2015).

Além disso, a saúde e a higiene eram elementos que fundamentavam a aquisição da alfabetização. Escrever, todavia, não estava sendo pensado com uma intencionalidade crítica ou com uma perspectiva social, isto é, escrever para alguém ler. Era apenas reproduzir palavras dadas, com o objetivo de tão somente ser uma arte de escrever. Vidal (2015) apresenta a relação da escrita com a pedagogia e com o aluno naquele contexto:

No final do século XIX e início do XX, recorrendo à higiene, a pedagogia começou a produzir estudos próprios tomando o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela posição tomada para o ato de escrever. A fórmula de George Sand – ‘papel direito, corpo direito, escrita direita’ – foi evocada pelos educadores na defesa da letra vertical como tipo caligráfico ideal (VIDAL, 2015 p. 499).

Somam-se a isso, as mudanças de tecnologia que eram, aos poucos, incorporadas à escola. Vidal (1998) conta também:

Ao mesmo tempo, que se normatizavam as práticas de escrever, substituía-se a ardósia pelo caderno de caligrafia impresso, abrindo a possibilidade da extensão de uma escrita mais homogênea a todo o território nacional, difundindo um novo modelo caligráfico, apresentado como moderno e civilizador (VIDAL, 1998. p. 127).

Assim, retomando a linha do tempo da história da alfabetização, o terceiro período, mencionado por Mortatti (2006), ocorreu pela proposta da Reforma Sampaio Dória, em meados de 1920 e, concomitantemente, pela insatisfação e resistência dos professores em relação ao método analítico (MORTATTI, 2006). Contudo, na busca por conciliar as duas formas de ensinar a leitura e a escrita, ocorreu a orientação pelo uso de um método misto ou eclético (sintético-analítico ou vice-versa), conforme destaca Mortatti (2006).

A autora explica esse fenômeno pela tendência da relativização da importância do método e que, de certo modo, havia uma “preferência pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros” (MORTATTI, 2006, p. 8-9). É nesse contexto que surgem, amparado pelas bases psicológicas da alfabetização, os “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, de autoria de Loureço Filho, cujo objetivo principal era a homogeneização das classes, bem como a racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006).

Nesse momento, as cartilhas apresentavam o método misto, assim como, começaram a serem divulgados os manuais para professores. Além disso, surgiu a ideia de haver um período preparatório à alfabetização, como aponta Mortatti (2006). Esse período preparatório “consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição do corpo e membros, dentre outros” (MORTATTI, 2006, p. 10).

No que tange às contribuições da ciência para a alfabetização, Vidal (2015) revela que surgiram, na década de 1880, os primeiros estudos científicos na Europa e nos Estados Unidos da América sobre o ato de ler. Nas décadas de 1910 a 1926, ocorreu um grande salto de interesse por essas pesquisas, que certamente influenciaram a forma de pensar e trabalhar com a alfabetização no século XX.

Isso levou ao conhecimento de que a leitura se fazia por palavras e frases, mais do que por reconhecimento de letras isoladas. Descobriu-se que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, constituindo uma série de períodos de avanços, regressões e pausas (VIDAL, 2015). Sendo assim, o método mais moderno para a leitura era, portanto, o analítico.

A leitura oral passou a ganhar destaque nesse período. Havia toda uma preparação do aluno, pelo professor, para essa habilidade acontecer. Por outro lado, havia também o controle do conteúdo da leitura, pois não se pode deixar de lembrar que se pretendia formar os “bons” cidadãos brasileiros, adaptados aos meios urbanos, controlados pela disciplina e prontos para atuarem na industrialização de um país moderno. A postura do corpo era, assim, evidenciada mais uma vez como uma ritualização. Assim, a leitura oral acontecia por meio de ser:

Fortemente ritualizada, a leitura em voz alta exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Na escola, cuidava o professor de ensinar meticulosamente os preceitos de uma boa leitura oral: regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito (VIDAL, 2015, p. 505).

Nos anos 20 em diante, ganhou importância a leitura individual e silenciosa, a qual se moldava às novas demandas de um período contextual mais fluido. Tempos de crescimento urbano, escolarização das massas, industrialização intensa. A leitura silenciosa, por dar ao sujeito maior acesso à informação, passou a ser requerida por ser propícia aos tempos modernos e de mais produção (VIDAL, 2015).

Mortatti (2006) realça que esse momento se estende até o final da década de 1970, no qual ocorre uma retomada de direção da alfabetização, pois a percepção didática cedeu lugar novamente a psicológica. Cabe notar que aqui a alfabetização vai acompanhando as mudanças teóricas também da própria Língua Portuguesa, tratada anteriormente.

O quarto período da história da alfabetização é denominado pela pesquisadora (MORTATTI, 2006) de “alfabetização: construtivismo e desmetodização”. Em virtude de mudanças em vários setores, demandas políticas e sociais na procura de resolver o fracasso da alfabetização na escola pública, abriu-se espaço para ideias novas e é nesse momento que chegam Ferreiro e Teberosky (1985) com a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p.10).

Foi de fato um período de maior ruptura na forma de conceber e aplicar a alfabetização, assim como foi para a disciplina de Língua Portuguesa. A partir dos anos de 1980, Mortatti (2006) declara que houve um grande esforço, tanto por parte das autoridades quanto por parte de pesquisadores acadêmicos, para convencer os professores a se apropriarem e aplicarem o construtivismo. Nesse momento, o ensino anterior foi considerado inadequado, ultrapassado e tradicional e o construtivismo como a nova ordem.

De olho nessas mudanças, os livros didáticos foram rapidamente se ajustar ao novo modelo de ensino, e surgiram cartilhas construtivistas ou sócio-construtivistas, conforme relata Mortatti (2006). A proposta ganhou força e institucionalizou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) juntamente com a proposta de Geraldi para a Língua Portuguesa. Vale lembrar que estes documentos ainda são vigentes. Todavia, salienta-se novamente que esta pesquisa não se aprofundará nesse contexto, pelos motivos já apontados anteriormente.

Em suma, diante do diálogo estabelecido com os autores desta seção, procurou-se preencher as lacunas levantadas frente ao contato com as fontes escolares presentes no último capítulo. Dessa forma, o propósito foi o de situar historicamente o objeto deste estudo diante das políticas educacionais, de alguns conceitos epistemológicos da língua materna e dos métodos de alfabetização.

Após toda essa contextualização e de posse de uma compreensão mais profunda sobre a alfabetização, é possível avançar para a próxima seção, com o intuito de verificar quais foram as principais diretrizes do estado do Paraná sobre o ensino inicial das letras, direcionadas aos seus municípios. Desse modo, compreender em que medida elas se alinhavam às diretrizes nacionais, porém, não antes de abordar o que acontecia no próprio Paraná sobre os métodos.

3.4 NO PARANÁ: DOS MÉTODOS IMPORTADOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA O MÉTODO PARANAENSE DE ERASMO PILOTTO

As discussões anteriores trouxeram um panorama geral tanto sobre as políticas educacionais quanto sobre a trajetória do ensino da língua materna e a relação entre essas

frentes. Entretanto, falta voltar o olhar um pouco mais para o contexto regional, porém, as fontes disponíveis até então não traziam como o Paraná lidou com as concepções da língua. Entre o intervalo de pensar sobre esse hiato que ficaria na investigação e buscar por algum documento, uma pista surgiu com a leitura das fontes oficiais, as escolas rurais. A importância dessa categoria de escolas para o contexto regional é intrínseca à origem do próprio território paranaense e, por essa razão, não poderia deixar de ser contemplada.

Contudo, as fontes, muitas vezes, não estão ao alcance das mãos e nem revelam, na primeira vista, o potencial que têm de trazer questões complementares sobre a história que se pretende contar. Foi em um momento desses, de encontro com ventos favoráveis, com uma fonte que parecia não ser fonte, que a região do Paraná pode ser contada no tocante aos métodos de alfabetização pela perspectiva das escolas rurais.

Assim, em um dos documentos localizados na Secretaria de Educação do Estado do Paraná é possível conhecer quais eram as discussões em torno dos métodos de alfabetização mais tradicionais e qual era a proposta do governo estadual do Paraná para as áreas rurais.

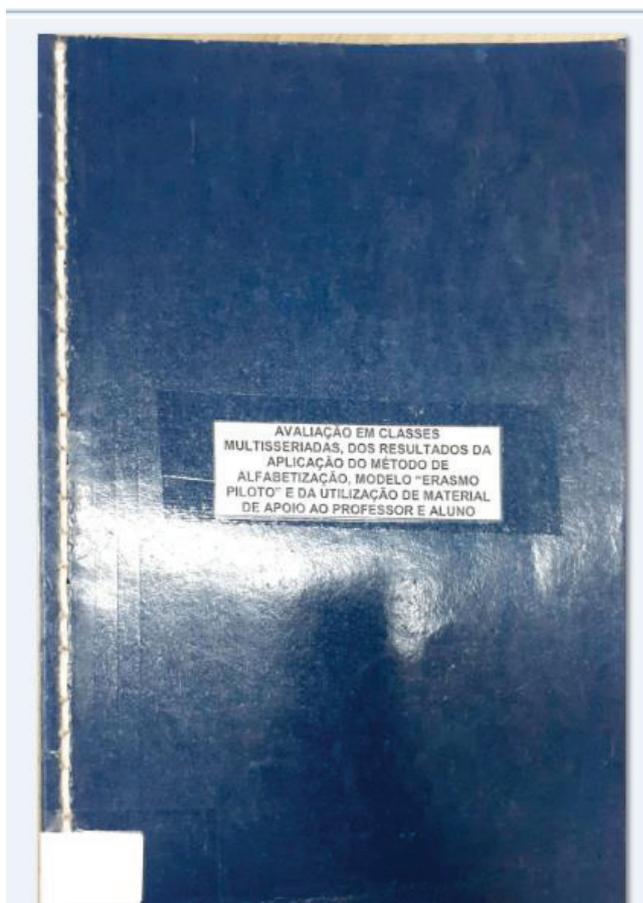
A despeito das áreas rurais, convém abordar alguns aspectos referentes às escolas direcionadas a essas áreas. De acordo com Miguel (2007, p. 80) “As Escolas Rurais foram estabelecidas no Paraná durante o governo de Manoel Ribas (1932-1945) e em âmbito nacional sob o governo de Getúlio Vargas”. No caso paranaense, conta a historiadora que o Estado incrementou políticas para completar a sua população e desenvolver a produção da lavoura cafeeira no Norte e a pecuária no Oeste. O resultado dessas ações foi a necessidade da criação de escolas rurais “como a instância adequada de preparação do homem para o trabalho no interior” (MIGUEL, 2007, p. 80).

Entretanto, o Paraná possuía poucas escolas e, além disso, havia a intenção de “o governo federal de nacionalizar as escolas de estrangeiros existentes nas zonas de imigração, dentre elas o Paraná” (MIGUEL, 2007, p. 80). Com base nas afirmações da autora, é possível entender que a razão de se produzir um material para alfabetizar o público dessas escolas rurais vinha da decorrência do crescimento dessas localidades, frente ao contexto socioeconômico e político brasileiro, em meados do século XX. Nos dizeres da autora:

Assim, o contexto socioeconômico e político brasileiro e paranaense criava as condições para a instalação de escolas rurais e industriais como meio de atender as necessidades de crescimento, tanto nas cidades como nas zonas mais afastadas. A abertura de ambos os tipos de escolas decorria das necessidades do próprio desenvolvimento das relações capitalistas de produção (MIGUEL, 2007, p. 80).

Dando continuidade a abordagem da fonte encontrada na SEED, ela foi elaborada como um relatório de um Projeto Integrado de Apoio ao Pequeno Produtor (PRO-RURAL), no qual foi aplicado o método Erasmo Pilotto, em 1980³⁶, para escolas rurais multisseriadas dos municípios que integravam o projeto³⁷. Este documento quase passou despercebido, pelo fato de estar restaurado com uma capa azul, costurada com barbante, a qual dava a impressão de não ser um documento oficial, conforme mostra a Figura 5:

Figura 5 – Métodos de Alfabetização e o Método Erasmo Pilotto



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná (1983).

Foi a identificação da etiqueta, colada na capa, que chamou a atenção para que fosse aberto e se descobriu que era uma fonte importante, com muito para contar sobre os métodos

³⁶ Os dados da pesquisa feita pela equipe, bem como a forma como foi aplicada e os resultados da amostra não serão mencionados nesta seção, por não serem relevantes para esta seção. Todavia, esta fonte poderá ser retomada em capítulos posteriores se for necessária para complementar ou responder alguma questão que surja no processo.

³⁷ Entre os 61 municípios participantes da aplicação do método de Pilotto, encontrava-se o de São José dos Pinhais, na 3ª etapa do projeto.

de alfabetização e sua relação com o estado do Paraná. As informações contidas nesse documento contribuem, portanto, em dois aspectos essenciais: o primeiro por mostrar, de modo geral, os métodos mais conhecidos e usados pelo território paranaense e, segundo, por apresentar um método genuinamente desenvolvido por um intelectual paranaense, Erasmo Pilotto.

No tocante ao mentor do método paranaense, a autora Miguel (2007) apresenta um trecho interessante do discurso de Pilotto, o qual revela o que ele pensava sobre o ensino na escola rural e, sobretudo, sobre a alfabetização. O discurso será reproduzido aqui, com o intuito de ajudar a entender a intencionalidade do próprio método criado por ele:

Ensinar o indivíduo a ler, a gostar de ler, a ler bastante, por exemplo, e Educação Geral; qualquer que seja o que ele venha ser mais tarde, deve conhecer certos cuidados de higiene, deve ter boa saúde, deve saber algumas contas e saber usá-las na sua vida de todos os dias, deve querer ser útil aos que vivem junto dele, deve conhecer algumas coisas sobre o mundo que o cerca, deve saber de sua Pátria e deve saber uma porção de coisas mais desse tipo, que o indivíduo pode aprender enquanto criança. É essa a Educação Geral, essa educação que todos os indivíduos devem ter, qualquer que seja o que eles venham a ser mais tarde, que a escola primária deve dar a todos nada mais (PILOTTO *apud* MIGUEL, 2007, p. 82).

De volta à fonte, o documento apresenta os métodos mais utilizados historicamente, citando o nome de Gaston Mialaret, o qual afirmava que não existiam mais que dois métodos para ensinar a ler e escrever:

Gaston Mialaret, especialista francês em alfabetização, considera que não existem mais que dois métodos conhecidos de ensinar a ler: o sintético e o analítico. Ambos procuram fazer a criança compreender a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada. Mas, para esse fim, um dos métodos principia pelo estudo dos elementos constituintes dos símbolos, enquanto o outro, pelo contrário, visa à obtenção do mesmo resultado colocando a criança repentinamente perante segmentos significativos da linguagem escrita, como palavras, locuções, períodos ou pequenos textos (PARANÁ, 1983, p. 24).

O método sintético, na acepção da equipe³⁸, seria uma das técnicas mais antigas empregadas pelos professores e que eles o usavam porque se baseavam “na teoria de que o ensino deve caminhar do mais simples para o mais complexo e, naturalmente, acreditavam que as letras são mais simples que palavras, sentenças ou parágrafos”. O documento ressalta que esse processo de alfabetização era muito antigo, usado pela Grécia e Roma. Todavia,

³⁸ Os nomes que formam a equipe responsável pelo documento são: Beatriz Peixoto Mezzadri; Diva Campos Fill (Coordenadora); Ivany Souza Ávila; Salomé Viégas Machado e Verônica Caznok. Equipe que colaborou: Hiran Ramos de Oliveria; Maria de Lourdes Bello; Rose Mary Gimenez Gonçalves e Tomoko Hara.

Ainda hoje é usado por muitos professores. Depois de ensinar à criança o nome das letras do alfabeto, pretendia-se que ela reunisse duas ou mais letras e lesse as sílabas, que reunissem sílabas em palavras, e palavras em frases. O reconhecimento da palavra, mesmo após bastante prática na leitura, continuava mais importante que a compreensão do seu significado (PARANÁ, 1983, p. 25).

De acordo com a abordagem histórica presente no documento, esse modo de ensinar foi questionado e, no seu lugar, surgiu a proposta de ensinar a leitura através da técnica fonética. A nova proposta se firmou e ganhou espaço, conquistando a Europa, Estados Unidos, Colômbia, México e Chile (PARANÁ, 1983). Para o documento paranaense, o grande avanço dessa proposta foi quando compreendeu que não havia correspondência regular e necessária entre o nome da letra e o som que representava.

Com relação a isso, a equipe faz uma explicação técnica e minuciosa dos problemas que esse modo de ensinar por meio da fonética ainda continuava a ter, apesar do avanço e de tentar superar o método anterior. É oportuno citar o parecer da equipe sobre essa questão, a fim de mostrar o grau de cientificidade e propriedade que pretendia passar:

Para superar as dificuldades inerentes ao método alfabético, propôs-se que em vez de ensinar o nome das letras se ensinassem o seu som, isoladamente. Ou, por outra, que se ensinasse o som puro do fonema que a letra representa. Essa empresa começava com o aprendizado das letras vogais. Até aí não havia problema porque as vogais são fonemas que, pelo fato de poderem constituírem sílabas sozinhas, admitem produção isolada. Mas logo se esbarrava em problemas como o de ensinar o som puro de certas consoantes, como o das oclusivas sonoras (b/d/g). O som ‘puro’ de um /b/, por exemplo, é impossível. Esta consoante só se realiza com a simultânea emissão de uma vogal (vibração das cordas vocais), pois o que diferencia /b/ de /p/ é a sonoridade da primeira, por efeito das vibrações glóticas. No cochicho, emissão em que não há voz, em que as cordas não vibram, o /b/ se confunde com o /p/, assim, como /d/ com /t/ e /g/ com /k/. Ademais, na realização concreta de uma consoante sonora, o tom vocálico de suporte silábico há de ser uma das doze vogais (no português) da série bá, bé, bê, bí, bó, bô, bu, ba, bã, be, bi, bõ, bu. Assim, se colocava para o alfabetizador a difícil questão: qual dessas vogais escolher ao tentar ensinar o som puro do /b/? (PARANÁ, 1983, p. 25, grifos do autor).

O documento explica que a saída foi, então, recorrer ao ensino da sílaba como elemento mínimo a ser aprendido pelo aluno. A equipe confirma que foi uma solução melhor do que a da ideia anterior de ensinar a letra ou som, isoladamente. Nas próprias palavras da equipe: “a sílaba é a unidade acústica da língua, e nela se realizam todos os fonemas (PARANÁ, 1983, p. 26). Mediante isso, os autores apresentavam mais uma vez uma explicação pormenorizada dessa técnica de aprendizagem, sinalizando os pontos positivos e negativos e concluíam suas análises ao alegarem que:

Trata-se, portanto, de uma operação de análise de sílaba que é levada a efeito pela criança, com maior ou menor induzimento do alfabetizador, conforme a variedade técnica do método empregada. Este procedimento é que tem levado muitos a chamar

o método silábico de analítico-sintético ou misto, já que o método continua sintético na operação progressiva de reunir elementos não significativos (sílabas) até o nível de se obterem elementos significativos (palavras), mas comporta, ao nível da percepção dos elementos constituintes da sílaba, a mencionada operação de análise. Entretanto, nem sempre a marcha da técnica silábica depende de que a criança atinja o estado de abstrair o valor da letra consoante na formação da sílaba: portadora de um estoque inicial de sílabas fixadas massivamente, pode a criança, desde logo, ir sintetizando palavras e até pequenas sentenças (PARANÁ, 1983, p. 26).

Essa fonte mostrou também como os autores se debruçaram para elaborar o documento, de 1983, pois observa-se a presença de dados históricos, estatísticos e fundamentação teórica nas argumentações do texto. Verifica-se, portanto, que a equipe foi em busca desses elementos científicos com o intuito de defender seu ponto de vista com maior propriedade, buscando dar ao documento um caráter científico, bem como de imparcialidade e de neutralidade. Assim, ao falar sobre o método global, afirmam:

A origem do método global remonta ao século XVIII, com os trabalhos do abade Randovillers (*De la manière d'apprendre les langues*, 1768) e Nicolas Adam ('Nova maneira de ensinar as crianças a ler sem lhes falar em letras e sílabas' in *Vraie Manieri d'apprendre une langue quelconque*, 1787). Sua fundamentação científica, entretanto, só seria sustentada na primeira parte deste século, como consequência das descobertas da psicologia Gestalt (alemão, 'forma') sobre os mecanismos da percepção. O princípio fundamental da Gestalt, como explica Piaget (citado por Mialaret, 1974, p.88) consiste em que 'os sistemas mentais nunca são constituídos pela síntese ou associação de elementos dados no estado isolado antes da sua reunião, mas sempre (por) totalidades organizadas desde o início sob uma 'forma' ou estrutura de conjunto. Assim, uma percepção não representa a síntese das sensações prévias: é regida em todos os níveis por um 'campo' cujos elementos são interdependentes pelo próprio fato de se aperceberem juntos' (PARANÁ, 1983, p. 26-27, grifos do autor).

A argumentação do texto segue para a alegação de que estaria sendo feita uma inversão no processo de "aprendizagem da leitura: da marcha sintética do método alfabético, fonético e silábico à marcha analítica do método global". Na sequência, o discurso da equipe expõe que ensinar a ler pelo modo analítico era, por sua vez, expor o aprendiz a algum tipo de totalidade da manifestação linguística, através tanto de texto, quanto do período (sentença), ou, palavra. Cabe lembrar que este grupo, responsável pela alfabetização, estava trabalhando na Secretaria de Educação, no início da década de 1980, período em que permanecia a influência da psicologia, da linguística estruturalista e da área da comunicação.

O texto redigido pela equipe, com dados históricos e científicos, conduzia o leitor (professor, coordenador, ou qualquer profissional da educação) para a concordância de que o melhor método seria, portanto, o analítico. Assertiva que já vinha sendo feita pelos documentos oficiais paranaenses das décadas anteriores, ou seja, a de 1960 e a de 1970, conforme será verificado no próximo capítulo. A equipe fez uma comparação entre os métodos que diz:

A diferença mais efetiva entre os métodos sintético e analítico tem sido a importância dada ao significado neste último, o que faz da alfabetização um processo vivo, dotado de sentido desde o início, capaz de motivar os alunos a construir textos mais criativos, ao contrário do método sintético, que necessariamente levará mais tempo até conquistar o significado (PARANÁ, 1983, p.27).

No entanto, apesar da equipe sinalizar a ineficiência do método sintético³⁹, aplicado pelos professores, faz, já na sequência, uma apresentação do método de Erasmo Pilotto, esclarecendo que este não era propriamente um método, mas uma técnica a serviço do método sintético. Todavia, o método de Erasmo Pilotto também apresentava alguns procedimentos semelhantes a marcha analítica, o que de certa maneira justificava o emprego do seu uso pela equipe no Projeto com as escolas rurais. Assim, os elementos deste método seriam:

- 1º) fixação prévia de uma palavra-chave.
- 2º) análise dessa palavra em sílaba.
- 3º) destaque e fixação global de uma dessas sílabas.
- 4º) fixação global de uma família silábica.
- 5º) análise dessas famílias silábicas em consoantes mais vogais (PARANÁ, 1983, p. 28).

Alinhava-se a isso, a peculiaridade do método de Erasmo Pilotto de atuar em duas frentes. Uma “destinada à instrução dos alunos e, a destinada ao treinamento do professor na aplicação da primeira, resumida numa série de 19 fichas que servem de guia para os multiplicadores do método⁴⁰” (PARANÁ, 1983, p.28). A equipe acrescenta, citando Brito (1981), que o autor do método preferia denominá-lo de “método econômico” quando este estava direcionado aos estudantes, e de “método Erasmo Pilotto” quando estava voltado para o conjunto, que era composto de:

- a) método econômico;
- b) técnicas de treinamento de professores em situação simulada;
- c) conjunto de sugestões que situam o método econômico dentro de um processo;
- d) medidas que Erasmo Pilotto passou a preconizar e às quais têm dado grande ênfase, visando enfrentar, de modo mais orgânico e completo, o problema inicial da leitura e da escrita, em áreas de menor desenvolvimento (PARANÁ, 1983, p.28).

³⁹ É possível inferir, a respeito do método sintético, cuja ênfase estava ora na letra, ora no som ou na sílaba, que este modo de ensinar era considerado ineficiente pela equipe redatora, por não dar significado para o estudante. No entanto, o método analítico da mesma maneira não tinha sentido, sobretudo, se fosse trabalhado por palavras ou sentenças descontextualizadas. Todavia, tal reflexão ainda não passava pelas mentes das equipes que trabalharam no período influenciado pela pedagogia tecnicista.

⁴⁰ Os multiplicadores do método correspondem aos professores que faziam o treinamento e repassavam para seus pares em suas unidades de trabalho.

O texto, de 1983, traz, a partir da página 28, a citação da autora Brito (1981) para explicar maiores detalhes sobre o método de Erasmo Pilotto. Assim, com o intuito de buscar a fonte original, foi feita novamente uma busca no banco de dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Paraná, no qual foi localizado a pesquisa da autora Mary Therezinha Paz Brito que, apesar de ser datilografada, está digitalizada e foi possível a ela ter acesso e a inserir no mapeamento feito no primeiro capítulo desta tese. Esta pesquisa levou ao conhecimento de que, em 1979, foi realizado também o treinamento de professores e aplicação do método paranaense de Pilotto, nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, com resultados favoráveis e aumento da taxa de aprovação dos alunos da 1ª série.

Grosso modo, o método de Erasmo Pilotto caracterizava-se, de acordo com o que escreveu a equipe do documento, pela sua simplicidade e objetividade. O método não exigia técnicas sofisticadas e nem era de difícil treinamento. Não requeria que os professores tivessem alguma habilidade incomum. Devido a essa forma econômica de ser, era indicado, primeiramente, para populações carentes.

O documento traz, de forma resumida, uma lista com as etapas do método, que já oferece um panorama geral das fases pelas quais os aprendizes iriam passando, bem como permite compreender sua característica, tanto sintética quanto analítica, ao empregar uma palavra geradora e, ao mesmo tempo, dar ênfase as letras e as sílabas. Os passos do método seriam:

1. As crianças aprendem a reconhecer e escrever seu nome;
2. Reconhecimento de a e i isolados; encontros vocálicos com a e i;
3. Pesquisa de a e i nos nomes das crianças;
4. Reconhecimento de e, o, u; encontros vocálicos com essas letras;
5. Reconhecimento global da primeira palavra-chave (bola);
6. Análise da palavra-chave em sílabas e fixação global da primeira sílaba geradora (bo);
7. Fixação global da segunda sílaba geradora (la);
8. Fixação e indução da análise da família silábica ba, be, bi, bo, bu (não necessariamente nessa ordem); treinamento de escrita no quadro e no caderno: ditado e autoditado;
9. Recapitulação e fixação da última sílaba; variação de estímulos; ditado e autoditado;
10. Fixação e indução da análise da família silábica la, le, li, lo, lu; treinamento gráfico: ditado e autoditado;
11. Formação de palavras combinando as sílabas já conhecidas globalmente; cópia; leitura oral; parcelada e individual;
12. Recapitulação da última lição: leitura coletiva; reconhecimento por criança individualmente, de uma palavra dentre várias exibidas; treinamento gráfico;
13. Nova tentativa de levar a criança a abstrair o valor sonoro isolado das consoantes, cotejando sílabas constituídas pela mesma vogal combinada com consoantes diferentes: ba/la; bi/li, etc.
14. Formação de sentenças como elementos já conhecidos: valor da letra maiúscula e do ponto-final;

15. Repetição de todo processo anterior com outras palavras chaves (sugeridas as da Cartilha do Povo de Lourenço Filho⁴¹) para exploração das sílabas sublinhadas: boneca, dado, caneta, cavalo, panela, pato, macaco, faca.
16. Ensino das ‘dificuldades especiais’: dígrafos (lh, nh, ch, rr, ss, etc.); pluralidade gráfica para um mesmo fonema (casa, azar, exame, caça, cassa, auxílio, nascer, etc.); plurilidade sonora para um mesmo grafema (auxílio, exato, mexer); sílaba com travamento consonantal ou nasal (ar, mal, paz, bom, bon/dade, põe, pães...); grupos consonantais próprios (pl, bl, fl, br, fr...) etc.
17. Concomitantemente ao ensino das ‘dificuldades’, processa-se a etapa da aceleração da leitura, enfatizando-se a leitura silenciosa. Inicia-se também o trabalho de leitura complementar, visando ao processo de maior individualidade do ensino (PARANÁ, 1983, p 30-31).

Diante do exposto, vale destacar mais uma vez que o propósito deste capítulo foi compreender o caminho percorrido pela alfabetização, no Brasil, diante das políticas educacionais e paradigmas conceituais. Nessa linha, foi possível verificar que o Paraná, como uma das Unidades Federativas do Brasil, atendeu, portanto, às políticas nacionais. Bem como lançou mão de métodos para alfabetizar conhecidos e usados por muitos séculos, como é o caso do método sintético.

Além disso, o estado do Paraná, por empreendimento de Erasmo Pilotto, ousou desenvolver seu próprio caminho para alfabetizar, mesmo baseado nesses paradigmas. Isso significa dizer que Pilotto não criou um método propriamente dito, nem rompeu com os paradigmas anteriores, porém, buscou sintetizar o que acreditava ser o melhor para atender e adequar a alfabetização à realidade do contexto paranaense. Iniciativa que foi apropriada e aplicada, em algumas circunstâncias, pelas equipes que estavam à frente da Secretaria de Educação, tanto na década de 1970, quanto de 1980.

Ainda sobre Pilotto, é importante frisar a sua representatividade para o estado do Paraná, pois não seria possível falar sobre alfabetização sem trazer esse intelectual, tendo em vista que, nas palavras de Miguel (1997); Brito (1981); entre outros autores que estudaram este intelectual, que “Erasmo faz parte dos intelectuais do século XX que assumiram a identidade do grupo social e, como tal, incorporaram um sentimento de missão social, inserindo-se na cena pública como guia do povo, guardiões da cultura e racionalizadores do estado” (MONTEIRO, 2015, p. 26).

Diante do exposto nesta seção, cujo percurso foi fundamental para subsidiar a compreensão dos próximos capítulos, a seguir, pretende-se verificar como a alfabetização paranaense foi planejada e organizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 até a

⁴¹ É a primeira vez que foi encontrada alguma indicação de título para se trabalhar com uma cartilha. Nos outros documentos, principalmente, do próximo capítulo, não há nenhuma menção a títulos indicados.

década de 1980. Nessa linha, buscam-se compreender também, por meio dos documentos oficiais do estado do Paraná, quais eram as principais diretrizes às escolas e aos professores sobre o ensino de modo geral e, sobretudo, sobre a alfabetização. Será, para tanto, realizada uma contextualização desse território regional, a fim de trazer qual era o cenário no qual a educação se desenvolvia no Estado e quais implicações traziam para o ensino, naquele período.

4 A ALFABETIZAÇÃO PARANAENSE A PARTIR DAS DIRETRIZES E BASES DA Lei nº 4.024/1961

*Entre os astros do Cruzeiro
És o mais belo a fulgir!
Paraná! Serás luzeiro!
Avante! Para o porvir!
(PARANÁ, 1903, s./p.)*

Este capítulo pretende apresentar, através das fontes primárias levantadas na Secretaria de Educação do Paraná (SEED), como foi traçada a alfabetização paranaense a partir das prescrições nacionais através da Lei de diretrizes Bases Nacional, nº 4.024/61 e, na sequência, a Lei nº 5.692/71. O intuito desse recorte é conhecer e compreender como o ensino da leitura e da escrita na fase de alfabetização foi vislumbrado, conceituado e prescrito para todo território paranaense, de acordo com as documentações oficiais do Estado.

Para tanto, é necessário trazer como o sistema educacional do Paraná foi organizado nos períodos em que ocorreu a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº. 4024/61, bem como a Lei nº 5.692/1971. Na sequência deste estudo serão abordadas as fontes documentais encontradas na Secretaria de Educação do Estado, como: dois Planos Estaduais de Educação, o primeiro de 1973-1976, o segundo de 1976-1979; três Currículos de ensino, sendo de 1973, 1976 e 1977. Todas essas fontes foram essenciais para trazer o panorama geral desse Estado, no período da pesquisa, bem como conhecer quais eram as principais diretrizes sobre alfabetização e em que estavam amparadas, no período, sobretudo, da década de 1970.

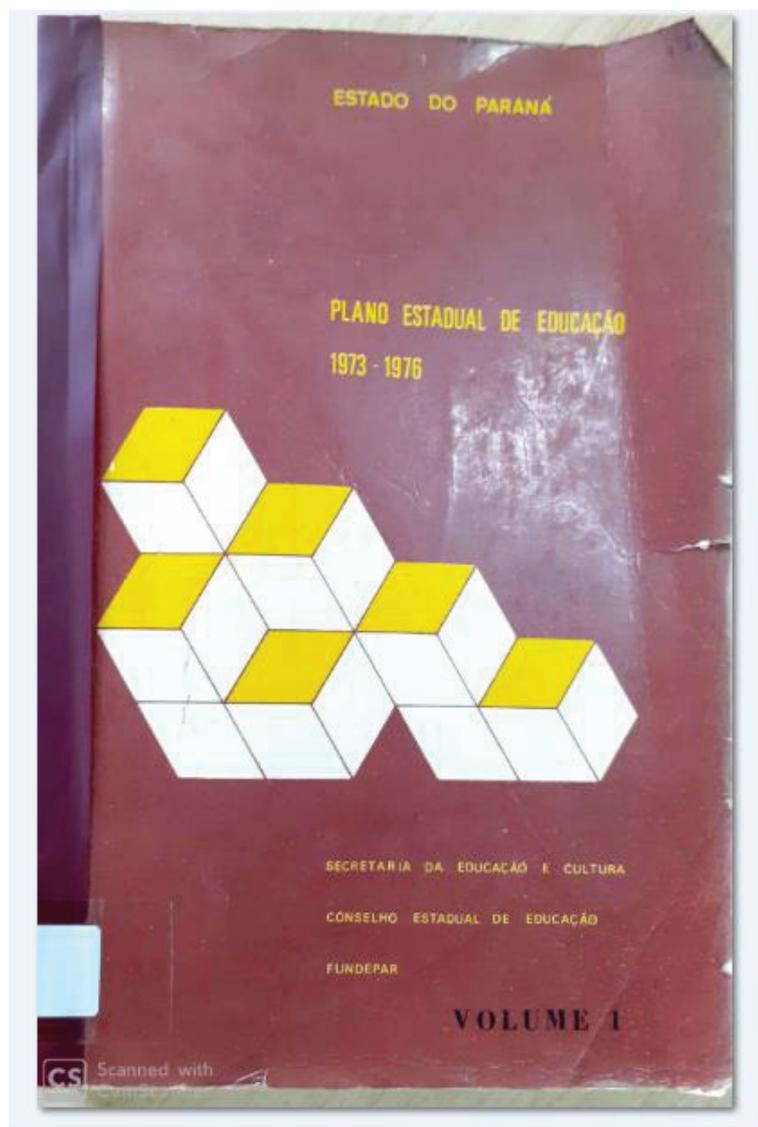
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARANAENSE ATRAVÉS DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO: 1973-1976

Para iniciar este item, é oportuno destacar que ele surgiu pela necessidade de conhecer quais eram as circunstâncias do estado do Paraná, nas décadas finais do século XX, em relação aos fatores socioeconômicos. Ao visitar várias vezes a Secretaria de Educação desse Estado (SEED), em busca de fontes, foi localizado o Plano Estadual de Educação, de 1973 a 1976, o qual trazia um relatório detalhado das condições do Estado na época.

A Figura 6 apresenta sua capa original, de cor marrom, com uma ilustração de blocos que se encaixam com a cor branca e amarela no topo, o que lembra muito a ideia de construção

de conhecimento por pequenas partes que vão se encaixando gradativamente, ao estilo da construção das grandes paredes das fábricas.

Figura 6 - Plano Estadual de Educação 1973-1976



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná (1973).

O Plano de 1973 possui quatro volumes e, especificamente, o volume I contém muitas referências sobre situações e circunstâncias do Estado naquele período, que auxiliaram a compreender as dificuldades e desafios para ofertar ensino à população. O documento oportunizou também saber quais eram as demandas econômicas e sociais que motivaram as políticas educacionais do contexto e que, de alguma maneira, influenciaram o pensamento pedagógico que traçou os propósitos e modos de alfabetizar na região paranaense e que, portanto, iriam refletir em São José dos Pinhais.

Segundo dados demográficos registrados no Plano, o Estado teve um crescimento vertiginoso a partir da década de 1920. Destacou-se também em meados de 1930, por meio do Norte Novo, onde ocorreu a colonização feita por paulistas, mineiros e nordestinos que influenciaram a formação social e econômica da região. Já na década de 1940, ocorreu a colonização do Sudoeste por catarinenses e, principalmente, por uma grande leva de pessoas do Rio Grande do Sul, que ultrapassavam as fronteiras para o estado de Mato Grosso. Dados estes que serão aprofundados um pouco mais, a seguir. Assim:

Teve início então, a aceleração. Em 1950, o Paraná era o 9º estado, contendo então, 4,07% da população brasileira. Em 1960, já atingia 6,03% do contingente populacional nacional. Durante a década 1950/1960 foi o único Estado que chegou a duplicar a sua população, passando a ocupar o 4º lugar entre os estados Brasileiros; situação que manteve até o censo demográfico de 1970, quando continha 7,4% da população nacional (PARANÁ, 1973, p. 06).

Em 1950, o Paraná tinha uma concentração urbana considerável, contando com 80 cidades. Em 1960, passou para 162 cidades e atingindo um total de 288 em 1970 (PARANÁ, 1973). Diante desses dados, os redatores do documento declaram que: “Com uma população em ebulição e ao mesmo tempo significativamente jovem, tem sido uma tarefa gigantesca para o Paraná fornecer as condições necessárias para o seu maior e mais longo investimento que é a educação” (PARANÁ, 1973, p. 14). Contudo, com respeito ao percentual de analfabetos, o discurso ganha um tom mais otimista:

Neste setor, que foi na última década e continua sendo nesta também uma das principais preocupações do Estado, ainda muito há o que fazer, mas se compararmos o perfil educativo entre 1950 e 1970, veremos o quanto já tem sido feito: o volume de analfabetos compreendidos na faixa de 7 a 19 anos, em 1950, quando então a população do Estado era ainda relativamente pequena, compunha a elevada taxa de 61, %, enquanto que em 1970, com um total de população quase 3,5 vezes maior, esta taxa havia caído para 28,4% dentro da mesma faixa (PARANÁ, 1973, p. 14).

Outro dado, relacionado ao contexto do Paraná, relevante para esta tese é compreender como o Estado se constituiu economicamente nas décadas desta pesquisa. Isso também está mencionado no Plano Estadual de Educação de 1973 e é abordado neste estudo, como o intuito de perceber de onde vinham os estudantes da escola pública da época, ou seja, quem eles eram e o que buscavam.

Nas décadas de 1960 e 1970, predominava no estado paranaense uma economia voltada ao setor primário. Em outros termos, o Paraná se desenvolvia economicamente graças à agricultura, seguida pela pecuária. O grande alicerce estava ainda no café, mas:

Nos últimos anos, tem sido realizado um grande esforço no sentido de diversificar as atividades do Setor Primário. No entanto, mesmo assim, a economia paranaense continua alicerçada no café, que é o principal gerador de renda [...] Além do café, a agricultura paranaense tem como base outros produtos que vêm aparecendo com destaque, como a cultura de soja, que tem progredido em uma escala geométrica (PARANÁ, 1973, p. 28).

No entanto, o Estado compreendia que o Setor Primário o tornava vulnerável, por ser de caráter instável, visto que oscilava frente às intempéries da natureza e aos preços de mercado. Nesse aspecto, o documento menciona a relação de dependência entre industrialização do Estado com a agricultura, enfatizando o peso desta última para o território paranaense considerado como ter muito ainda a ser explorado.

Além do café, havia a produção de soja, amendoim, hortelã, pimenta, algodão, milho, feijão, trigo, entre outros. Alguns desses produtos, no entanto, sofrendo quebra na produção. O cenário econômico do Estado na década de 1970 estava se configurando como um Polo Agroindustrial que o estava fortalecendo economicamente e propiciando uma transformação industrial.

O processo de industrialização no estado do Paraná nesse período, por sua vez, ainda era tímido e considerado uma extensão do setor agrícola, pois se constituía em elaboração mais complexa dos insumos agrícolas (PARANÁ, 1973). Isso gerava uma dependência da indústria à agricultura.

O documento impresso que consta no Centro de Documentação, Pesquisa e Informação Técnica (CDPIT) da SEED, ou seja, o Plano Estadual de Educação (1973) apresenta uma lista dos principais gêneros industriais da época, sendo eles: Minerais n/Metálicos; Metalúrgica; Mecânica; Mat. Elétrico e de Comum; Mater. de Transporte; Madeira; Mobiliário; Papelão e Papel, Borracha Couros, Peles e Produtos Similares; Bebidas; Fumo; Editorial e Gráfica, entre outros. Essas pequenas indústrias que começavam a surgir iriam, portanto, atrair as pessoas para os centros urbanos em busca de trabalho e, provavelmente, de escolas para seus filhos.

Até aquele período correspondente ao início da década de 1970, as três maiores áreas do Paraná já tinham sido habitadas, ou seja, o Paraná Velho, o Norte, o Sudoeste. O documento ressalta que o Estado se dividia em oito regiões, porém essas três eram consideradas como três subsistemas socioeconômicos distintos. Por isso Ianni (1989, p. 171) chama a atenção para essas informações, pois “os processos sociais econômicos, políticos, demográficos e outros, que ocorrem na agricultura, são fundamentais para a compreensão do conjunto da sociedade”.

Assim, cada subsistema se formou em período histórico diferente, bem como por populações diversas que possuíam interesses também peculiares. A implicação dessa

diversidade gerou, segundo a equipe redatora do Plano, necessidades e desafios para os governos que passaram pelo Estado resolverem:

O problema de integração desses três subsistemas vem caracterizando a unidade administrativa paranaense. A sua necessidade vem sendo preocupação dos vários governos estaduais. E somente na década de 60 que emergem condições e se efetivam políticas para a integração econômica através de um sistema viário de interligação. Propiciou-se o comércio entre as regiões, como também, o escoamento de produção por Paranaguá ou por Curitiba para outros estados ou para o exterior (PARANÁ, 1973, p. 40).

O Paraná Velho, do Litoral ao Planalto da região leste, segundo o Plano Estadual, ainda permanecia com as mesmas atividades econômicas desde o século XVII, ou seja, a erva-mate, a madeira e a pecuária. Mas já havia iniciado a industrialização propiciada pela expansão das atividades terciárias da capital administrativa do Estado, assim como, as do Porto de Paranaguá (PARANÁ, 1973).

Até a década de 1930, somente o Paraná Velho estava povoado, já que a ocupação de algumas áreas da região Sudoeste era rarefeita. Por sua vez, a motivação da ocupação do Norte do Paraná foi realizada pelo interesse econômico voltado à expansão da atividade cafeeira de São Paulo. Por essa razão, foi criada uma rede rodoviária que ligava o norte do Paraná àquele Estado. O fluxo migratório, a partir de então, se intensificou vindo pessoas tanto do estado vizinho quanto de nordestinos e até mesmo de estrangeiros.

Em decorrência dessa ocupação, aos poucos, a urbanização foi sendo acentuada pelas atividades terciárias que formavam os pequenos núcleos urbanos. Essa região Norte, portanto, pela sua influência paulista, passa a desenvolver o processo de industrialização até mesmo antes do Paraná Velho, embora de forma tímida. Assim:

É na área próxima à Londrina que se concentra o maior número de indústrias da região. No entanto, como a expansão do café no Paraná se fez ao tempo em que São Paulo já se especializara na produção industrial com condições de atender o mercado mundial e com mais razão as regiões próximas, os resultados da formação do capital resultante do café não significou a intensa industrialização verificada em São Paulo (PARANÁ, 1973, p. 41).

Já a região Sudoeste teve sua ocupação mais intensa pela população rio-grandense, constituída em grande parte por italianos e alemães, a partir de 1950. Eles estavam em busca de novas terras e mantinham as atividades de sua região de origem, ou seja, a produção agrícola e a criação de suíno. Essa população foi se instalar primeiro em Palmas e em Foz e depois “surgem 40 cidades em regiões praticamente desabitadas. Apenas alguns núcleos, como

Guarapuava e Palmas, existiam há tempos pela instalação da população dedicada a extração da madeira” (PARANÁ, 1973, p. 42).

O Plano ressalta, portanto, a partir dessa linha histórica de ocupação regional, que a demanda pela educação paranaense estava relacionada principalmente ao desenvolvimento urbano, pois a população agora estaria interessada em obter instrução para poder se inserir nesse novo espaço e conseguir trabalho. Essa visão, de certa forma, também estaria chegando às áreas rurais. Nesse sentido, o Plano analisava:

Num primeiro momento seria, portanto, adequado conceber uma política educacional que atendesse imediatamente as demandas objetivas dos grandes e médios núcleos urbanos. No entanto, o incremento do número de núcleos urbanos menores de 5.000 como de 5.000 a 10.000 habitantes tendem também a se transformar em centros de expansão de aspirações para suas populações rurais mais próximas. É possível prever, portanto, que esses pequenos núcleos exerçam ‘feito-demonstração’ sobre populações rurais, diminuindo seu isolamento e aumentando o número e a intensidade de relações sociais (PARANÁ, 1973, p. 47).

Nessas circunstâncias, de acordo com o documento, a educação exercia uma atração significativa à população rural, por ser um meio de inserção nos espaços urbanos e, conseqüentemente, no mundo dos bens de consumos. Conforme, consta no Plano:

O mundo urbano se torna mais conhecido e com ele o desejo de se integrar ou pelo menos aumentar e melhorar a qualidade dos bens de consumo. De um modo ou de outro, surge a necessidade de manipulação de um certo número de informações necessárias e a educação imediatamente exerce atração. É possível supor, portanto, que a demanda subjetiva por educação está crescendo nas áreas rurais especialmente através do impacto da disseminação dos pequenos núcleos urbanos (PARANÁ, 1973, p.47).

É interessante enfatizar que a equipe redatora do Plano detectou que a população paranaense naquele momento entendia a educação de modo subjetivo e imediatista, ou seja, com vista a atender sua necessidade de trabalho. Em outras palavras, o interesse por ir à escola estaria em saber manipular as informações do mundo urbano, conforme asseverava no documento. Por essa razão, ou seja, da educação ser vista articulada ao trabalho [...] “A clientela escolar urbana comparativamente à semi-urbana e rural apresenta maiores exigências em relação à qualidade de processo educacional. Tende a ter como padrão educacional a inserção satisfatória num mercado de trabalho mais exigente” (PARANÁ, 1973, p. 47).

O Plano defendia, que de acordo com uma pesquisa realizada pela SEED sobre o Ensino Normal na época, a educação no Estado até então havia se preocupado apenas com a quantidade de escolas e não com a qualidade. Na época, foi feita uma pesquisa pela equipe de técnicos da educação, chamada de “O ensino Normal no Paraná e os Recursos Humanos para o

desenvolvimento”⁴². Baseada naquela pesquisa, foi evidenciada, no discurso da equipe, que a gravidade da situação do ensino paranaense era pior no ensino primário.

Se tomarmos a situação do Ensino Normal como indicadora de situação do ensino de 2º ciclo, supomos que seja melhor que grande parte do ensino médio de 1º ciclo. Bem melhor que a do ensino primário, com grande parte dos professores (70%) não formados no Normal, dos quais, muitos sem o ciclo primário completo [...] (PARANÁ, 1973, p. 49).

Além disso, a pesquisa apontava à equipe que os entrevistados concediam a culpa da “má qualidade do ensino” aos professores e à própria comunidade escolar:

Métodos, processos, conteúdos transmitidos de forma mecânica, repetida, parecem predominar no sistema educacional. A causa dessa rotina geralmente é atribuída ao ‘tradicionalismo’ dos professores como também ao ‘tradicionalismo’ da clientela escolar (PARANÁ, 1973, p. 49).

O Plano chamava a atenção ao significado do termo “tradicional” para os entrevistados como sendo algo além do pedagógico, isto é, por estar contido em posturas pessimistas e fatalistas das famílias paranaenses diante da vida. Assim, como, nas próprias atitudes dos professores e alunos.

Por tradicional, entende-se, comumente, um conjunto de atitudes orientadas para um pessimismo e fatalismo diante da vida, atitudes não orientadas para a programação do futuro e atitudes extremamente presas a um sentimento familiar que impede a mobilidade geográfica. Constatadas tais atitudes, supõe-se que a clientela escolar não formule exigências em relação ao processo educacional e que os agentes educacionais (professores e diretores) não se proponham a criar transformações atitudes e comportamentos dos alunos, pois eles tendem a transmitir mecanicamente determinados conteúdos, pois não se preocupam em transformar o seu próprio futuro se desenvolvendo (PARANÁ, 1973, p. 49).

A equipe, no entanto, contestava a afirmação dos seus entrevistados e, de certo modo, os elogiava, pois foram eles que apontaram as deficiências e falhas do ensino estadual. Além disso, era uma nova geração que percebia e manifestava a insatisfação com sua formação e preocupação com o futuro, de acordo com a seguinte afirmação: “A percepção das deficiências do ensino por alunos e professores nas escolas normais conforme evidenciada na pesquisa citada e a insatisfação dos alunos com seu nível de preparação, já indicam uma motivação para a mudança da situação do ensino” (PARANÁ, 1973, p. 49).

O grupo de redatores fez uma análise crítica referente às principais respostas dos entrevistados, que se revelou bem pertinente e sensível às reais condições dos educadores

⁴² Segundo o Plano Estadual de Educação, a equipe de técnicos da educação da Fundepar era composta por: Carvalho, Helena, Rodrigues, Gisela, Bello. Contudo, não constam os nomes completos dos técnicos.

naquele período. Detectou que os agentes educacionais (professores e diretores) se guiavam pelo desejo de aumentar sua renda e progredirem na carreira. Portanto, na ótica da equipe, o motivo pelo qual os docentes utilizavam métodos rotineiros e pouco interessantes teria explicação em duas razões básicas: “a) inexistência de relação entre as necessidades de melhoria qualitativa do ensino; b) falta de um sistema de estímulos e prêmios compatíveis com aspirações socioeconômicas dos agentes educacionais [...]” (PARANÁ, 1973, p. 51).

Outro diagnóstico feito pelos redatores sobre a pesquisa aparentava uma certa compreensão também da realidade dos professores paranaenses. Na visão do grupo responsável pelo Plano Estadual de Educação, os motivos pelos quais os professores permaneciam usando métodos tradicionais (entendem-se métodos tradicionais as atividades escolares que os estudantes faziam de forma mecânica e repetitiva, já destacado), devia-se:

Em grande parte decorrente da própria ‘universalização’ desses conteúdos e métodos em quase todas as escolas, são continuamente reafirmados por um sistema administrativo que não estimula adequadamente a potencialidade de mudança dos professores manifesta na própria preocupação de melhorar sua posição social e econômica (PARANÁ, 1973, p. 51).

Percebe-se na afirmação acima, contudo, que há uma certa acusação à administração anterior do Estado de ser culpada pelas condições da educação “tradicional” até a chegada da equipe atual. Além disso, os mentores do Plano entendiam que se o professor se preocupasse em melhorar sua renda e posição social isso significava que ele tinha potencialidade de mudar o ensino e melhorar sua qualidade. No entanto, essa relação nem sempre é verdadeira, ou seja, o professor poderia até cursar uma faculdade e se especializar, melhorar seu salário, mas, continuar trabalhando de forma “tradicional”. Portanto, além de melhores condições econômicas e posição social, o docente precisaria mudar a sua visão sobre educação.

É fundamental observar, no entanto, que baseada na pesquisa levantada, a equipe redatora sinaliza, no Plano de Educação, algumas medidas para melhorar a qualidade do ensino no estado do Paraná. Uma delas seria a de implantar um sistema de carreira de magistério e, além disso, “Criarem-se estímulos e prêmios para os professores que se propõem participar de cursos do aperfeiçoamento o que conseguirem êxito real no exercício do magistério” (PARANÁ, 1973, p. 51).

Houve uma transformação econômica e social ocorrida no Estado nas últimas décadas. As políticas de integração e de criação de condições infra-estruturais para a continuidade de desenvolvimento e todo processo de urbanização parecem indicar:
A) tendência de expansão de atitudes voltadas para a preocupação de desenvolvimento individual;

B) crescimento e diversificação das aspirações educacionais que se constituem uma pressão e estímulo para a melhoria qualitativa do sistema educacional (PARANÁ, 1973, p. 51).

A proposta, enfim, da nova organização do sistema educacional foi recomendar um ensino que passasse da formação para o trabalho, coletada na pesquisa, para a formação individual do aluno. Nesse sentido, o grupo que estava à frente da Secretaria de Educação e Cultura, naquele momento, fazia uma leitura da conjuntura do seu tempo e com essa visão, apresentava sua proposta.

4.1.1 O Ensino Primário na visão do Plano Estadual de Educação: 1973-1976

O Plano Estadual de Educação: 1973 – 1976 apresenta logo nas primeiras páginas uma mensagem do governador, Emílio Hoffmann Gomes, que revela muito do contexto político da época e sua relação com a perspectiva educacional:

O amadurecimento institucional do Brasil, que o sopro revolucionário de 1964 fez inegavelmente acelerar, vai aos poucos induzindo administrações e administradores a superar a praxe da improvisação, tida erroneamente como característica inalienável de nossa gente, e adotar a técnica da previsão e do planejamento (PARANÁ, 1973, s./p.).

De acordo com as palavras do Governador do Paraná em 1973, e sua visão sobre a educação paranaense, pode-se inferir que o ensino, até então, estava pautado em práticas de improvisação e que eram características do povo paranaense. O que reforçava, mais uma vez, no discurso das autoridades, que agora assumiam a condução do ensino, os aspectos negativos e que seriam resolvidos por eles.

Por isso, essa praxe de conduzir a educação por meio da improvisação seria substituída, graças a “revolução de 1964”, por uma atitude de prever e planejar as ações no Paraná. No trecho seguinte, o Governador ainda salientava:

Na verdade, não há como conceber o desenvolvimento fecundo sem planificação ordenada e coerente. Foi com fundamento nessa premissa e dentro do mesmo espírito que a Secretaria da Educação e Cultura, respondendo ao apelo do Ministro Jarbas Passarinho, apresenta seu Plano Estadual de Educação, definindo a estratégia que permitirá ao Paraná amoldar-se às medidas inovadoras da nova lei do ensino (PARANÁ, 1973, s./p.).

Imerso a essa conjuntura política, a Secretaria da Educação e Cultura no período articulava-se, portanto, às novas medidas frente ao ensino. Nesse movimento, afinado ao

discurso do Governador do Paraná, o Secretário de Educação, Cândido Manuel Martins de Oliveira, enalteceu a Reforma do Ensino através da Lei nº 5.692/71 e de como esta atendia, de acordo com seu olhar, às necessidades do desenvolvimento econômico da nação. Ao considerar o ensino antes dessa lei como tradicional, o Secretário afirmava:

Partir para a reformulação da sistemática tradicional do ensino, como imperativo histórico de adequação da cultura às necessidades e reclames de um país em processo acelerado de desenvolvimento econômico, seria tentame inútil se se buscassem arquitetar quaisquer metas de ação sobre o vazio das teorizações. Foi por isso a realidade, em toda a fundamentação, a craveira de que nos valem para, com base no diagnóstico que serve de introdução ao trabalho, aferir possibilidades, pesar recursos e delinear procedimentos (PARANÁ, 1973, s./p.).

Pautado em dados considerados científicos, após a realização de um levantamento das circunstâncias paranaenses por uma equipe de especialistas, o Plano Estadual de Educação, de 1973-1976, foi lançado como o documento oficial de implantação da reforma do ensino e, portanto, traçava as novas diretrizes que deveriam ser seguidas por todo estado do Paraná sob o auspício de uma era promissora.

De acordo com o Cândido Manuel Martins de Oliveira (1973), o documento era fruto de resultados de pesquisas do Grupo de Planejamento Setorial em conjunto com representantes do Ministério da Educação e Cultura. Além de obter orientações de alguns membros do Conselho Estadual de Educação e da participação da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR).

O Plano tinha a vigência de quatro anos. Para o então Secretário da época, este documento foi estabelecido com uma missão de enfrentar os desafios gerados pela Lei nº 5.692/71, pois esta, em suas palavras, “a enfrentar o desafio da nova lei [...] e seu ânimo renovador de conceitos, atitudes e expectativas” (PARANÁ, 1973, s./p.). A referida Lei⁴³, no Capítulo II, sobre o Ensino de Primeiro Grau, rezava que:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

⁴³ Para conhecimento da Lei nº 5.692/71 na íntegra, acessar o site: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, 1971, s./p.).

Outro destaque da mensagem do então Secretário da Educação e Cultura do Paraná, Candido Manuel Martins de Oliveira, era o fato de também considerar que o Plano Estadual de Educação seria capaz de retratar o estilo de ensino no Estado e, mais uma vez, enaltecia a reforma do ensino através da Lei nº 5.692, de 1971:

Mas, em que pese a participação de diferentes equipes de educadores e técnicos, com reflexo inevitável na redação e estilo das distintas áreas de enfoque da matéria em tratamento, o produto último constitui indisfarçavelmente uma unidade maciça e coerente, apta a retratar a maneira por que o Paraná se dispõe – não como desassombro que signifique imprudência, nem como excesso de cautela que traia tibiez – a enfrentar o desafio da Lei nº 5.692 e seu ânimo renovador de conceitos, atitudes e expectativa (PARANÁ, 1973, s./p.).

Após os discursos de abertura do Plano Estadual de Educação (PEE), o documento trazia a configuração do Sistema Estadual de Educação do Paraná na época em seus aspectos demográficos, econômicos e sociais. Com relação a organização do ensino paranaense, apresentava:

O ensino de 1º Grau, estruturado consoante a Lei nº 4.024/1961, de 20/12/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Sistema Estadual do Paraná, instituído pela Lei nº. 4.978, de 05/12/1964, organizado de modo contínuo e progressivo em fases de extinção gradativa, segundo o Artigo 72, da Lei nº 5.692, de 11/08/1971 compreende:

- a educação de grau primário, incluindo a educação pré-primária;
- a educação de grau médio;
- a educação de grau superior;
- incluindo, ainda a organização de cursos supletivos, de educação de adultos e de excepcionais; cursos de aperfeiçoamento e especialização pós-colegiais; cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios ‘dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, de autorização do Conselho Estadual de Educação’ (PARANÁ, 1973, p. 75).

Conforme visto, o PEE estava amparado também na Lei nº 4.978/64 que estabeleceu o Sistema Estadual de Ensino Paranaense. O Artigo 11 organizava o sistema da seguinte maneira:

O ensino, no estado do Paraná, será organizado em sistema único e progressivo compreendendo:

- I – educação de grau primário, inclusive, educação pré-primária;
- II – educação de grau médio;
- III – educação de grau superior.

Parágrafo único. O sistema estadual de ensino incluirá também cursos profissionais de nível primário, médio e superior, cursos pré-vocacionais e de orientação profissional, cursos de ensino supletivo, de educação de excepcionais e de adultos, bem como escolas que ministrem cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de pós-graduação (PARANÁ, 1964, s./p.).

A Lei Estadual nº 4.978/64, no tocante ao ensino da língua materna, ainda se alinhava às prescrições da Lei Federal de 1961, a qual definia, no Art. 93, que o ensino primário só seria ministrado na língua nacional. Reiterava-se, portanto, naquela política, a importância do estabelecimento de uma língua visando a identidade de uma nação.

O Ensino Primário era, enfim, naquele momento constituído em dois níveis: o Pré-primário através das Escolas Maternais e os Jardins de Infâncias; o Primário, que compreendia o ensino realizado nos Grupos Escolares, Casas Escolares e Escolas Isoladas. O Ensino de Primeiro Grau, por sua vez, visava o “desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração ao meio físico e social” (PARANÁ, 1973, p. 75).

Com relação à estrutura organizacional das escolas primárias no Estado, mantinha-se a configuração estabelecida pela Lei de 1964, conforme reproduzidas, logo a seguir:

1) Um Grupo Escolar tem, em média, o seguinte pessoal”

- a) um Diretor;
- b) um Secretário;
- c) um professor para cada classe;
- d) tantos substitutos quanto for a quarta parte dos professores regentes;
- e) um administrador predial para os Grupos Escolares de mais de mil alunos.
- f) serventes na proporção de um para quatro salas de aula, no mínimo.

1.1 que os Grupos Escolares são classificados em consonância com o número de alunos quanto ao símbolo ou função gratificada, conforme decreto específico, tendo sido estabelecido, como decorrência, que:

- Grupos escolares são estabelecimentos de ensino primário, com mais de 200 (duzentos) alunos;
- Casas Escolares são estabelecimentos de 100 (cem) a 200 (duzentos) alunos;
- Escolas Isoladas são estabelecimentos com menos de 100 (cem) alunos (PARANÁ, 1973, p. 86, grifos do autor).

Para a área rural, a predominância estava nos estabelecimentos de ensino que ofereciam Curso Primário de quatro séries. Já na área urbana, em 54,42% dos estabelecimentos, os cursos primários oferecidos eram de cinco séries e 45,52% ofereciam Curso Primário de quatro séries. De acordo com o Plano, essa configuração se manteve até o ano de 1973 (PARANÁ, 1973).

O documento também informava que a quantidade de estabelecimentos de ensino no Paraná, entre as décadas de 1960 e 1970, concentrava-se mais na área rural do que na urbana, pois “em 1969, havia um total de 12.656 estabelecimentos de Ensino Primário. Desses, 1.707, correspondentes a 13% do total, encontravam-se na área urbana e 10.949, correspondentes a

87%, na área rural” (PARANÁ, 1973, p. 80). Esses dados confirmam, portanto, um Paraná realmente muito mais rural do que urbano naquela conjuntura.

Com a crescente urbanização, o estado do Paraná enfrentava alguns problemas de ordem estrutural para atender o aumento demográfico, conforme tratado no item anterior. Nessa situação, buscava soluções emergenciais como o aumento dos turnos de aula, com cargas reduzidas, já que não conseguia construir novos prédios escolares, tampouco ampliar as escolas ou expandir o número de salas de aula já existentes, e se obrigava a fazer convênios com estabelecimentos particulares para utilização das salas ociosas (PARANÁ, 1973).

Além desses problemas estruturais, dois grandes desafios foram ainda levantados e apresentados pelo PEE. Um de ordem quantitativa, devido à insuficiência de salas de aula, outro de ordem qualitativa, “pela curta permanência de professores e alunos na escola primária devido aos turnos reduzidos de aula que não garantiam eficiência do processo educativo” (PARANÁ, 1973, p. 82). Foi nesse estágio ainda de adequação da Lei nº 5.692/71 a um território ainda incipiente, que o estado do Paraná, segundo o PEE, deveria atender às exigências da Lei, a qual estabelecia, no Artigo 18, “um mínimo de 720 horas anuais de atividades para o ensino de 1º grau” (PARANÁ, 1973, p. 82).

Com relação aos professores, de acordo com o Plano, os docentes não realizavam concursos, ou seja, “anteriormente o provimento dos cargos de professor primário dependia de Decreto Governamental sem exigência de concursos desde que o candidato, dentre outros requisitos, possuísse diploma de regente de ensino ou professor normalista” (PARANÁ, 1973, p. 84). Por conta disso, foi: “Só a partir de 1969, os professores primários passaram a ser nomeados após aprovação em concurso de provas de títulos (Estatuto do Magistério Público – Lei nº 5.871, de 06/11/1968)” (PARANÁ, 1973, p. 84).

Algumas soluções emergenciais foram estabelecidas pelo governo do Paraná, a fim de se ajustar aos novos ditames educacionais, diante da sua estrutura ainda despreparada para acatar as novas exigências, tais como o fato de a Secretaria de Educação e Cultura adotar, desde o início do ano de 1972, dois tipos de Calendários Escolares, com vistas a atender a legislação nacional que eram implantadas, de forma gradativa, nos municípios piloto⁴⁴.

Além disso, o Plano apresentou sua proposta de reorganização do ensino para se adequar aos novos rumos educacionais, em vista de corrigir as deficiências no qual o Estado se encontrava. Desse modo, a proposta partia desde a nova estrutura administrativa; passando pela

⁴⁴ Não foram encontrados quais seriam os municípios-piloto naquele documento organizacional. Porém, tratava-se de eleger alguns municípios paranaenses para implantar a proposta de ensino, após a Lei nº 5.692/71, gradativamente, no estado do Paraná.

reformulação do Estatuto do Magistério e elaboração do plano de carreira; terminando com o estabelecimento de Regimentos Escolares, inexistentes até aquele momento, segundo declarava o PEE (PARANÁ, 1973).

Diante desse cenário, o PEE apresentava sua proposta para o sistema estadual reunindo no documento os seguintes elementos: o currículo; o método de ensino e materiais didáticos; formas de avaliação; dentre outros aspectos. Seguindo essa ordem, serão retratados como cada um desses elementos foram idealizados pela nova equipe técnica, sob a gestão do Secretário de Educação do Paraná, que em seu discurso, aparentava seguir com acuidade as normativas federais.

Assim, ao abrir seção do currículo que trata da escola primária, o PEE relata que anteriormente o ensino tinha um sentido tradicional, embora, não esclareça o significado disso, e estava pautado em Programas elaborados por meio do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE). Sendo que a última revisão ocorrida foi em 1967⁴⁵, a qual visou fazer a redistribuição dos conteúdos programáticos, sendo eles: “Linguagem; Matemática; Estudos Sociais; Ciências Físicas e Naturais; Higiene” (PARANÁ, 1973, p. 90).

A nova equipe técnica levantou também um diagnóstico sobre as diferentes áreas de conhecimento e detectaram os seguintes problemas relacionados aos programas de ensino primário, os quais aqui se apresentam de forma reduzida: “a) inadequação dos objetivos, nas diversas áreas da escola primária; não há adequabilidade do currículo nas escolas primárias paranaenses às peculiaridades locais e às diferenças individuais dos alunos; ausência de planejamento central articulado ao currículo; carência de pessoal qualificado para o planejamento e execução do currículo” (PARANÁ, 1973, p. 90).

A partir disso, foram apresentadas pelo PEE as matérias para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Primário, sendo as seguintes: Aritmética; Português; Canto; Artes; Educação Física; Geografia; História e Ciências (PARANÁ, 1973).

No que tange ao método de ensino, o discurso presente no Plano é que estava a critério do professor. Porém, fazia algumas recomendações sobre qual método utilizar para cada divisão de órgão, ou seja, Ensino Pré-Primário; Ensino Primário e Ensino Médio. Nessa linha, recomendava ao Ensino Primário, o seguinte método:

Ensino Primário: o método global é recomendado para a alfabetização. Esclareça-se, porém, que o professor tem sempre liberdade de escolha de métodos, técnicas e processos, levando-se em conta que o melhor método, mostra-nos a observação, é aquele com o qual o professor se identifica (PARANÁ, 1973, p. 146).

⁴⁵ Infelizmente, não foi encontrado esse documento na busca realizada na Secretaria de Educação do Paraná.

À primeira vista, percebe-se que o professor teria a liberdade de escolher o método que mais se identificasse. Contudo, verifica-se que a palavra “recomenda” tem peso em si mesma, pois seu significado nos dicionários⁴⁶ traz como sinônimos: advertir, aconselhar, encomendar. Assim, o docente até poderia “escolher” um método, mas desde que estivesse articulado aos princípios do método global, ou seja, que fosse uma de suas versões, já que este era concebido como a melhor metodologia da época.

Diante disso, logo após a recomendação do método para alfabetização, os redatores do Plano Estadual de Educação (1973) ainda teciam a seguinte ressalva aos docentes das unidades de 1º Grau que confirma, de certa maneira, a hipótese elaborada sobre a recomendação ser, na verdade, uma imposição:

Exceção feita às unidades de 1º Grau, que estão recebendo desde 1970 a orientação do C. E. P. E, e a algumas escolas de aplicação e/ou demonstração, a quase totalidade das escolas primárias não adotam procedimentos condizentes com as novas recomendações da pedagogia, pautando-se, ainda, pelo emprego de métodos não definidos, técnicas e processos desatualizados (PARANÁ, 1973, p. 146, grifos do autor).

Por conseguinte, o PEE declarou que já havia sido executadas ações para efetivação de cursos voltados para os docentes paranaenses, como também, para o pessoal técnico administrativo. Isso ocorreu através da realização do “Projeto Curso de Atualização e Aperfeiçoamento de Docentes e Pessoal Técnico Administrativo do Ensino de 1º Grau, integrante do Subprograma Educação Permanente” (PARANÁ, 1973, p. 147). Segundo o documento, o programa:

[...] treinou 248 professores multiplicadores para docentes de 1ª, 2ª e 5ª e 3ª, 4ª e 6ª séries de nove núcleos-piloto de implantação; os multiplicadores terão a incumbência de, em suas cidades de origem, ministrarem novos cursos; treinando 10387 docentes, inicialmente no próprio município e, posteriormente, nos municípios de irradiação da reforma, na sua 1ª fase de expansão (PARANÁ, 1973, p. 147).

As metodologias oriundas do uso de tecnologias aparecem no PEE, embora de forma bem restrita. A equipe admitia que havia algumas experiências isoladas sobre uso da televisão, do rádio e que isso seria detalhado no capítulo direcionado ao Ensino Supletivo. Nota-se, portanto, que apesar de ocorrer uma grande influência da Teoria da Comunicação no contexto do PEE, o uso de seus instrumentos como ferramentas metodológicas ainda estava longe de

⁴⁶ Para pesquisar o significado da palavra “recomendar”, foram consultados dois dicionários. Um apenas de significado de palavras, Minidicionário de Língua Portuguesa, de Alfredo Scottini (2009). O outro, Dicionário de Sinônimos e Antônimos, de Francisco Fernandes (2000).

acontecer diante da realidade da escola pública tanto em nível nacional quanto regional, dado que até os livros didáticos eram questionados pelo documento por não atenderem aos avanços tecnológicos e as exigências da nova pedagogia (PARANÁ, 1973, p. 154).

A respeito dos livros didáticos, a indicação das cartilhas ficava também a critério das escolas ou professores, pois não havia adoção de um título único desde o Parecer nº 45/66, do C. E⁴⁷. Entretanto, o PEE alertava para que houvesse estabelecimento de critérios para essa escolha, porém, sem determinar quais seriam os critérios, ou em que eles deveriam estar baseados. É oportuno salientar que, nessas orientações, não foi encontrado nenhum título de livro ou material didático recomendado, que pudessem revelar quais eram as cartilhas mais recomendadas pelo Estado e o método que estas utilizavam, no período.

É válido destacar, ainda, que os redatores do PEE assumiam que havia uma carência de material didático naquele momento:

Embora assistematicamente, é feita a distribuição desse tipo de material às escolas, por meio da S.E.C., ou da FUNDEPAR, de acordo com planos de distribuição pré-estabelecidos. É de ressaltar, porém, que existe carência de material didático adequado nas escolas. O material escolar é distribuído em duas épocas do ano, durante as duas férias escolares, com recursos provenientes do Orçamento do Estado e da FUNDEPAR (PARANÁ, 1973, p. 153).

No que concerne à avaliação direcionada ao Ensino Primário, o documento traz uma análise interessante sobre a função da avaliação e como estava sendo aplicada de maneira equivocada. Contudo, novamente, levantava-se uma crítica aos professores que usavam a avaliação apenas com propósito de medir o conhecimento e não realizava um diagnóstico dos próprios objetivos de aprendizagem.

A análise da situação leva-nos à constatação de que não se tem dado a devida ênfase à avaliação. Provas são elaboradas somente com o intuito de medir alguns conhecimentos. Não se procura uma redefinição, ou melhor, uma reformulação de objetivos, a partir de constatação feita por meio de um amplo processo de verificação. Processo este que não se restringe a simples prova escrita, mas a uma gama de atividades que bem equacionadas nos levam a um diagnóstico e a uma reinterpretação dos diferentes objetivos (PARANÁ, 1973, p. 148).

Essa afirmação do PEE relacionada à forma como a avaliação era utilizada pelos docentes destaca-se, pela perspectiva desta investigação, como um avanço para seu tempo, posto que a década de 1970 é conhecida pela consideração apenas técnica da aprendizagem. Ou seja, não havia uma preocupação integral de acompanhar o processo de desenvolvimento do

⁴⁷ Foi realizada uma busca no site do Conselho Estadual de Educação e no Arquivo Público do Paraná para localizar esse Parecer, todavia, não foi encontrado.

estudante, mas, tão somente, saber o que ele acertou ou errou nos exercícios propostos. Nesse aspecto, é possível asseverar que o Paraná, ao tecer uma crítica às avaliações com caráter meramente de aferição do conhecimento, buscava evoluir nisso e, por que não dizer, que buscava assegurar sua própria autonomia diante do contexto nacional.

O discurso dos redatores do PEE já abordava também o termo diagnóstico como uma das funções do processo de verificação. Nesse sentido, a avaliação significava: “Processo este que não se restringe à simples provas escritas, mas a uma gama de atividades que bem equacionadas nos leva a um diagnóstico e a uma reinterpretação dos diferentes objetivos” (PARANÁ, 1973, p. 148).

Ainda sobre esse aspecto, os redatores do documento enfatizavam, mais de uma vez, que a maioria dos professores avaliava apenas com o intuito de verificar o domínio ou as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos. Apesar disso, o documento ressaltava que havia ressalva para algumas escolas, isto é, “exceto feitas às escolas que vêm recebendo orientação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, inclusive com recuperação de classe sistemática” (PARANÁ, 1973, p. 148).

O Plano Estadual de Educação mencionava também outras iniciativas para combater a avaliação com caráter apenas de medição do conhecimento do aluno, praticada pelas escolas no Estado:

O Projeto de Programa ‘Implantação do ensino de 1º Grau’ – visa corrigir esta falha do Sistema propondo uma sistemática de avaliação para o ensino de 1º Grau que permita controlar, simultaneamente, o rendimento do aluno, do currículo e do sistema escolar (PARANÁ, 1973, p. 148).

Nota-se, também, no trecho anterior do PEE, que apesar da referência de promover uma avaliação diagnóstica, o sentido do trecho tem outra conotação, ou seja, a de obter um “controle” geral do ensino. Infelizmente, no documento, não há registro das referências bibliográficas ou autores que subsidiaram a equipe que redigiu o documento, pois isso sinalizaria as linhas teóricas utilizadas e permitiria uma melhor compreensão do teor do discurso sobre avaliação e dos outros aspectos.

Por outro lado, com as lentes de Saviani (1999), observa-se que há uma influência da pedagogia tecnicista nos mentores que elaboraram o Plano Estadual de Educação, já que nessa teoria se planejava “A educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos, em certos aspectos, mecanizar os processos” (SAVIANI, 1999, p. 24).

A equipe relatou no PEE, prosseguindo com a investigação, o que considerava como os principais problemas envolvendo a avaliação no Paraná, sendo eles:

- a) não há uniformidade do emprego de métodos do ensino de 1º e 2º Graus;
- b) a quase totalidade das escolas não adota procedimentos metodológicos atualizados e/ou bem definidos, notadamente nos atuais ginásios e colégios secundários;
- c) não havia processo regular e periódico de treinamento ou aperfeiçoamento de professores para atualizá-los com os procedimentos didáticos exigidos pelo avanço da tecnologia pedagógica e para atender os objetivos da Lei nº 5692, de 11/08/1971;
- d) os critérios de verificação e promoção tanto do 1º como dos 2º graus incidem somente sobre os conteúdos informativos adquiridos;
- e) é incipiente e insatisfatório ainda o sistema de recuperação de alunos;
- f) o serviço de supervisão é insatisfatório não existindo - mesmo regulamentação de função a nível estadual (PARANÁ, 1973, p. 150).

Pelo relatório apresentado no documento, considerava-se que o sistema educacional do Paraná estava em desalinho, sem estrutura e, principalmente, desarticulado aos novos ditames da Lei nº 5.692/1971. Nesse sentido, deixava transparecer em seu discurso que teria muito desafio pela frente para colocar o ensino paranaense no que a nova Lei de 1971 impunha. Percebe-se, portanto, um esforço da gestão vigente em 1973 para adequar a realidade regional do Paraná à ideologia política e econômica nacional daquela época.

Entretanto, mesmo com falta de recursos, de organização e frente a um sistema de ensino reconhecido pelo imprevisto, na percepção do grupo de trabalho, que parecia desconhecer o que foi feito anteriormente a eles, a nova equipe apressava-se para apresentar algumas soluções que já estariam sendo aplicadas nos municípios-piloto, como, por exemplo, o estabelecimento de Projetos de treinamento periódico de professores para atualizá-los aos novos procedimentos metodológicos preconizados pela Lei de 1971, já mencionados.

Diante daquele panorama, cabe, neste momento, abordar outra vertente da alfabetização naquele contexto, isto é, a de jovens e adultos. A esse respeito, o PEE apresentava poucos dados, mas trazia a informação de que havia antes da Lei nº 5692/1971 um programa chamado ALFA (Alfabetização de Adolescentes e Adultos)⁴⁸. Esse programa foi instituído em 1966 com o propósito de erradicar o analfabetismo no Estado, porém deixou de existir quando a Secretaria mudou sua estrutura (PARANÁ, 1973). Segundo constatações contidas no Plano, o ALFA: “Promoveu, durante 6 (seis) anos de funcionamento, curso primário intensivo, realizado em 3 (três) etapas de 5 (cinco) meses cada – com média de duração de 15 (quinze) a 18 (dezoito) meses – alunos de faixa etária de 14 (quatorze) anos em diante” (PARANÁ, 1973, p. 161).

⁴⁸ As normas sobre a organização e funcionamento do ALFA foram estabelecidas pela Portaria da S.E.C n. 2.802, conforme consta na Coletânea da Legislação Estadual de Ensino: 1964-1967. Trata-se de uma sugestão de fonte para pesquisadores que se interessem pela história da alfabetização de jovens e adultos no Paraná.

Esse programa estadual atendeu 142.139 alunos e dentre estes 98.601 foram aprovados. Entre 1966 a 1971 foram instaladas 3.633 classes. Desse total, 1.758 atendia a zona urbana e 1.875 atendia a zona rural. No entanto, mesmo o atendimento feito nas cidades, o PEE declarava que ele era realizado em municípios menores e, que por essa razão, poderiam ser considerados semirrurais (PARANÁ, 1973).

Como este programa deixou de existir, o documento mencionava a ação do Movimento Brasileiro de Alfabetização⁴⁹ (MOBRAL) e, além desse programa de iniciativa Federal, fazia referências aos Grupos Escolares Noturnos, os quais se achavam em funcionamento em vários municípios paranaenses. A respeito dos Grupos Escolares Noturnos, o Plano esclarecia que:

Nos denominados Grupos Escolares Noturnos, que se acham em funcionamento em 50 municípios do estado, há 660 classes e 16.667 alunos, o que dá uma média de 26 alunos matriculados por classe, dos quais 5.745 estão na faixa etária de 15 a 19 anos; 5.130 na faixa etária de 20 a 24 anos; 2.679 na faixa etária de 10 a 14 anos; 1.381 na faixa de 25 a 29 anos; 794 na faixa de 30 a 34 anos; 564 na faixa de 35 a 39 anos e 685 na faixa de mais de 40 anos (PARANÁ, 1973, p. 162).

Nota-se que esses grupos em período noturno atendiam uma faixa etária bem variada, a qual iniciava com estudantes ainda adolescentes, ou seja, de 15 anos, e adultos com mais de 40 anos. Além disso, ofertavam a escolarização de todas as disciplinas e não somente a alfabetização. O Plano, infelizmente, não trouxe muitas informações sobre essas escolas noturnas, por isso fica aqui sinalizada uma oportunidade para as próximas pesquisas que se interessam pela história da educação no Paraná.

Ainda sobre esse assunto, considera-se fundamental fazer uma breve reflexão novamente sobre a alfabetização de jovens e adultos, já assinalada no capítulo anterior ao tratar das políticas educacionais, pois esta barreira e constrangimento não chegam ao seu fim, visto que ainda hoje, em pleno século XXI, há programas voltados para aqueles que não tiveram possibilidade de estudar na idade certa. Em outras palavras, mesmo com o avanço das décadas, a escola brasileira permanece deixando alguns pelo caminho.

⁴⁹ De acordo com o Plano, o Mobral, cuja finalidade era a alfabetização de adultos, a nível nacional, oferecia cursos de pós-alfabetização ou de educação continuada, atendendo a faixa etária de 14 a 35 anos, por intermédio das Secretarias de Educação Estaduais. O ano de sua implantação foi em 1970.

No caso do estado do Paraná há, atualmente, um programa chamado Paraná Alfabetizado⁵⁰, o qual atende jovens e adultos que também não tiveram possibilidades de estudar no devido tempo. Para alguém que passa boa parte da sua vida sem saber ler e escrever o que a sua própria cultura produz, é um direito que lhe é negado ou, no mínimo, entregue com atraso. No entanto, quando esta pessoa alcança essa condição, sente-se recompensada por preencher uma lacuna que, muitas vezes, acredita ser causada por sua própria culpa.

É o que se pode verificar, a seguir, em um poema contemporâneo, que pode ilustrar com mais precisão qual é o sentimento de quem só consegue obter, em fase adulta, o que era seu por direito na infância, isto é, a alfabetização. A voz do poeta Oliveira⁵¹, que nasceu na década de 1940, representa o que acontecia com as crianças que ajudavam a sustentar suas famílias e cresciam analfabetas em meados do século XX.

Poema alfabetizado

Paraná alfabetizado
como é importante este projeto
Faz-me lembrar
quando eu era chamado
de poeta analfabeto.

Hoje, as coisas mudaram
e eu preciso agradecer,
foi graças a este Programa
que eu já consigo escrever.

Obrigado senhor presidente,
Obrigado governador
e um abraço todo especial
ao querido alfabetizador.

(OLIVEIRA, 2012, p. 81)

⁵⁰ O Programa Paraná Alfabetizado tem como previsão, para alfabetizar, oito meses de duração. A carga horária corresponde a 320 horas, distribuídas em 10 horas semanais. A metodologia é por meio de temas geradores. Os espaços e lugares para a realização do programa podem ser escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, salas das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos. Após os educandos estarem alfabetizados, eles são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Informações retiradas do site oficial da SEED. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 20/01/2020.

⁵¹ João de Oliveira, o autor do livro, nasceu em Leopólis, em 1946. Desde 8 anos de idade teve que trabalhar na roça para ajudar os pais, por isso não frequentou a escola. Por muito tempo trabalhou no estado de São Paulo como cortador de cana e isso lhe causou na fase adulta problemas de saúde, que o impediu de trabalhar em serviços braçais. Ele alega que, por essa razão, passou com sua família muitas dificuldades. Oliveira não era alfabetizado, sabia apenas escrever o nome e quando compunha seus versos, pedia para alguém escrever. Em 2004, o Programa Paraná Alfabetizado iniciou na sua cidade, ele principiou os estudos e, segundo seu relato na orelha do seu livro de poemas, “Os sonhos viraram realidade”, continua ainda estudando. Aos 66 anos de idade estava concluindo o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2012).

De volta ao propósito desta pesquisa, verificou-se que o Plano Estadual de Educação, de 1973-1976, procurou alinhar-se aos novos ditames vindos do Governo Federal. O levantamento feito pelos mentores e suas considerações críticas ao sistema estadual anterior revelaram que mais do que apontar as falhas do sistema até então, a missão era colocar o Estado a serviço de uma sociedade que se desejava formar e, conseqüentemente, levar o país ao “progresso” econômico tão desejado.

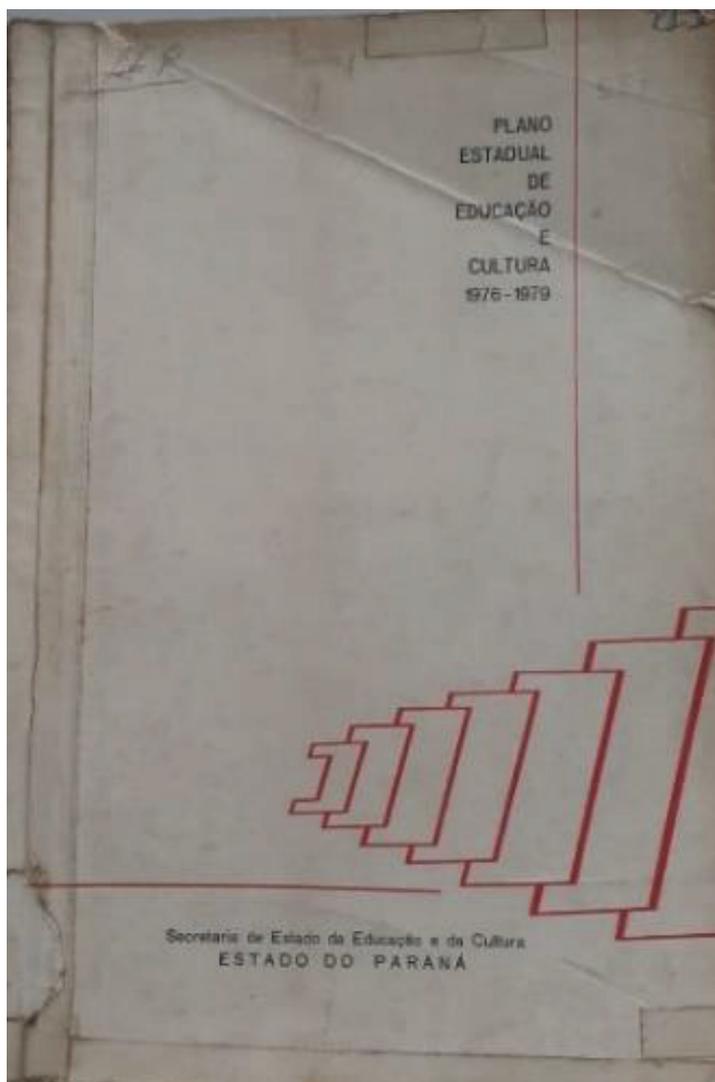
Por outro lado, perceberam-se algumas tentativas de afirmar sua própria visão sobre o ensino, diante do contexto regional e seus desafios ao pontuar, por exemplo, considerações sobre avaliação e a formação educacional, que deveria desenvolver o indivíduo e não somente prepará-lo para o trabalho. De todo modo, não se pode negar a influência da Pedagogia Tecnicista na elaboração do Plano, pois como alerta Saviani (1999, p. 23) “A partir do pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

4.1.2 O Ensino Primário na visão do Plano Estadual de Educação: 1976-1979

O segundo Plano educacional foi elaborado para vigência de 1976 a 1979. Este documento recebeu o termo “Cultura” junto à Educação, sendo denominado, portanto, Plano Estadual de Educação e Cultura.

É imprescindível destacar que esse documento, assim como o anterior, também se configura no mesmo contexto de ideais de ditadura civil militar. Faz-se necessário essa observação, pois como afirmou Saviani (2013): “Nas investigações sobre a história da educação de determinado país, é importante ter presente o regime político vigente, já que isso determina o modo de organização da educação” (SAVIANI, 2013, p. 26). Além disso, podem-se compreender as motivações ideológicas nos discursos presentes nesses Planos de Educação.

Sua capa é branca e contém o desenho de umas linhas vermelhas formando uma torre de peças que crescem na horizontal, como pode ser verificado pela Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Plano Estadual de Educação e Cultura

Fonte: Secretaria da Educação do Paraná, 1976.

Em relação às motivações ideológicas, o novo Secretário da Educação revelava a sua crença tanto na Educação quanto na Cultura para desenvolver o país, pois para ele: [...] “a Educação e a Cultura projetam-se definitivamente como único instrumento capaz de realizar um desenvolvimento autêntico, válido e duradouro, que assegure a dignidade do homem e o bem-estar da comunidade das pessoas humanas” (PARANÁ, 1976, p. 13).

A mensagem do Secretário de Educação, Francisco Borsari Netto, enaltece também o governador do Estado pela sua visão sobre a educação paranaense, a partir de 1964. Nessa perspectiva, ele discursa:

Por isso, no Brasil, a partir de março de 1964, a Educação e a Cultura tem sido a meta prioritária do Governo, exigida pelo interesse público. Em nosso Estado, o Governador, Jayme Canet Junior tem afirmado, desde sua posse, e tem exemplificado

diariamente, a necessidade e a decisão de vencermos as dificuldades neste setor, para promovermos o desenvolvimento global do homem (PARANÁ, 1976, p. 13).

O Secretário declarava que o PEE estava atendendo às novas exigências nacionais de educação, com vistas a reformular o ensino “no sentido de torná-lo mais realista, mais ágil, mais eficiente, adequando-o à nova realidade sócio-econômica” (PARANÁ, 1976, p. 14). Para, além disso, afirmava o Secretário, que o Plano Estadual de Educação e Cultura se adequava às condições e peculiaridades do Estado.

Nota-se, no discurso de abertura do PEE, a evidência mais uma vez de que a educação se afina diretamente ao modo de produção, na qual se insere. Nesse sentido, é por ele utilizado como uma mediação para manter e fomentar o capitalismo, conforme evidenciam os autores abordados na introdução, que ressaltam, entre tantos outros aspectos metodológicos, o cuidado de se analisar as partes em relação ao seu todo, como Kosik (1976); Cury (2000); Miguel (1997); Ciavatta (2009); Konder (2008); Saviani (2013).

É interessante verificar a característica essencialmente técnica deste PEE, de 1976, cuja missão fundamental era a de atender às legislações vigentes do seu período. O Plano afirmava que seguia a mesma metodologia dos documentos anteriores, a qual seria a de apresentar: “o Diagnóstico do Sistema Educacional do Estado; a definição dos Objetivos, das Metas e Prioridades Educacionais, bem como o elenco de Programas norteando a ação do setor educacional” (PARANÁ, 1976, p. 18). Contudo, dizia-se inovar através da consolidação de vários subprogramas que consistiam em:

Cooperação Estado/Município, ao qual se deu maior amplitude e reforço; Cooperação Estado/Iniciativa Particular para responder, de um lado, às determinações do Governo do Estado em seus Objetivos e Metas de Desenvolvimento e, de outro, à necessidade de integrar e aproveitar o potencial da área privada ao esforço de desenvolvimento educacional; o Atendimento à Educação Pré-Escolar, representando a preocupação dos dirigentes da educação por esse nível e natureza de ensino; o de Desenvolvimento de Metodologias Educacionais, com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem, pela introdução de tarefas prioritárias e inovadoras; o de Tecnologias Educacionais, visando subsidiar o Sistema de Ensino, com vistas à integração e racionalização das atividades de teleeducação (PARANÁ, 1976, p. 15).

Com relação a esse fragmento, é pertinente ressaltar duas observações distintas: a primeira trata-se da conexão do público com o privado, presente no documento; a segunda remete à relação com a área de Língua Portuguesa, que se valia da área de comunicação em seus novos conceitos e, ao mesmo tempo, era vento oportuno para a política vigente tanto em âmbito nacional quanto estadual, cuja análise mais profunda foi tratada no capítulo anterior.

No primeiro caso, a cooperação do Estado/Iniciativa Particular tem uma relação polêmica de longa data, assim como assevera Cury (1992, p. 33): “a questão do público e do privado não seria menos polêmica, quer em aspectos financeiros, quer em aspectos doutrinários. Afinal, não é de hoje que este problema vem atravessando nossa história republicana”. Assim, apesar desta tese não estar abordando a categoria público e privado para analisar as fontes que aqui se apresentam, não se poderia passar por esse discurso, sem notar sua relevância. Por essa razão, algumas observações serão pontuadas aqui com o intuito exclusivamente de poder ajudar ainda mais na análise do objeto pesquisado, ou seja, a alfabetização em SJP que estava subordinada a todas essas questões.

No tocante a isso, alguns autores sinalizam que o perigo dessa articulação entre o Estado e o setor privado é o risco do primeiro perder suas fronteiras e ser dominado pelo interesse privado, ou melhor, nas palavras de Dourado e Bueno (2001):

Tal quadro produz uma situação perversa da ação estatal na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, conseqüentemente, a interpenetração entre as esferas público e privado (DOURADO; BUENO, 2001, p. 1).

Para Pinheiro (1996)⁵², essa relação do setor público com o setor privado ocorreu mais intensamente, no Brasil, a partir da década de 1930. O autor corrobora com a perspectiva de que, nessa relação, quem pode sair perdendo é o Estado:

No Brasil, após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram, primordialmente, interesses privados e não públicos (PINHEIRO, 1996, p. 258).

No caso da cooperação mencionada entre as duas esferas no PEE, Estado e setor particular, tratava-se de uma medida para solucionar o problema que o Governo Estadual vinha enfrentado, de não ter estrutura física para suprir as demandas de escolarização em sua época. Amparado legalmente pelo Artigo 45 da Lei nº 5.692/71, o documento dizia:

⁵² Pinheiro (1996) faz um alerta ainda mais importante sobre os diversos sentidos dados aos termos, público e privado, podendo isso ser levado a interpretações diversas. Para não cometer esse erro, esta tese pela acepção de Pinheiro, amparado em Bobbio (1987), define os termos como poder público e poder privado, isto é, o público representando os interesses do Estado e o privado representando o interesse de grandes grupos particulares que “se valem do aparato público para alcançar seus próprios objetivos” (PINHEIRO, 1996, p. 257-258).

A demanda por escolarização tem exigido, continuamente, maior esforço do Estado na manutenção do ensino, em decorrência do constante aumento da densidade demográfica e pela obrigatoriedade constitucional de ensino para todos, dos 7 aos 14 anos. [...] uma das soluções encontradas é o aproveitamento da capacidade ociosa da rede particular de ensino, mediante aquisição de vagas, medida já adotada com real aproveitamento. Esta medida, de um lado vem ao encontro do que estabelece o artigo 2º do Decreto Federal n. 72.495/73, no tocante à concessão de amparo técnico e financeiro aos estabelecimentos mantidos pela iniciativa privada, cujas normas foram estabelecidas pela Deliberação n. 32/73 do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 1976, p. 241-242).

Isto posto, em meados da década de 1970, o Plano Estadual de Educação e Cultura, de (1976), estabelecia, portanto, diversos subprogramas e projetos para continuar a atender à nova política educacional e a demanda do seu território. Dentre essas estratégias destacavam-se os Projetos 4.4.1 e 4.4.5. O primeiro tinha como meta:

4.4.1- Proporcionar incremento na distribuição do livro didático, oferecendo melhores condições à população escolar de 1º grau, fornecendo:
 - Em 1976 – 500.000 livros didáticos
 - Em 1977 – 500.000 livros didáticos
 - Em 1978 – 500.000 livros didáticos
 - Em 1979 – 500.000 livros didáticos
 (PARANÁ, 1976, p. 319).

O segundo projeto, 4.4.5, apresentava como meta “adquirir e distribuir material escolar para atender os alunos carentes dos 288 municípios, no período de 1976/1979” (PARANÁ, 1976, p. 323). No entanto, novamente, não há indicação de quais seriam os materiais, muito menos as cartilhas ou livros que seriam distribuídos às escolas paranaenses.

Em relação ao processo de ensino, o Plano de 1976 assinalava também projetos direcionados às novas metodologias. Contudo, não fazia menção de como e quais seriam as novas abordagens para ensinar e aprender, embora, deixasse claro que se tratava do alinhamento à Lei de 1971 e a alguns Pareceres:

Os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, contidos na Lei n. 5.692/71 e Parecer 853/71, 45/72, 699/72 e 76/75 e Pareceres 853/71, técnico, ao nível da Escola e de Sistema, novas posições e novos conceitos para planejarem e executarem currículos escolares que permitam adequação do processo de ensino aprendizagem às exigências clientelísticas (PARANÁ, 1976, p. 299).

Para compreender quais seriam as novas visões metodológicas, foram pesquisados alguns dos Pareceres mencionados pelo Secretário. O de número 853/71 fixava o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º Graus. Ao consultá-lo, foi possível conhecer as matérias obrigatórias que deveriam constar nesses currículos, tais como: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências.

Os conteúdos específicos dessas matérias seriam: em Comunicação e Expressão, a Língua Portuguesa; em Estudos Sociais, a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; em Ciências, a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. Além disso, o Artigo 3º, do Parecer, fixava que:

Art. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações (BRASIL, 1971, s./p.).

A Língua Portuguesa, como posto tanto pela Lei nº 5.692 quanto pela Resolução nº 853, de 1971, foi renomeada como um componente da Comunicação e Expressão e, ali, marcou-se a alteração na forma de conceber e de ensinar a língua materna. Ela foi considerada, então, como simplesmente uma das formas de expressão e, para o Secretário em vigor, era por ela que a cultura brasileira se verbalizava.

Diante disso, faz-se necessário entender um pouco mais o que significava essa nova denominação para esse ensino. Quais eram os princípios e finalidades dessa disciplina? Em que teorias estava fundamentada? Enfim, em que medida sua constituição se alinhava aos propósitos políticos educacionais gerais da época?

Nos Planos Estaduais de Educação vistos até aqui não foram encontradas essas questões, pois não explicitam uma base epistemológica a esse respeito, tampouco sobre as metodologias. Falava-se em novas metodologias, os conteúdos, os projetos, os problemas do Estado, bem como suas dimensões sociais, políticas e econômicas, tudo isso sem abordar a fundamentação teórica. Em virtude do suposto silêncio dessas fontes a esse respeito, a seguir, o próximo item apresentará a busca de algumas dessas respostas.

4.2 A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO PARANÁ

Como os Planos de Educação do Estado não puderam, portanto, responder questões mais específicas de alfabetização, havia na própria SEED outros materiais que poderiam trazer

essas respostas, como por exemplo, os Currículos da década de 1970. Porém, antes de encontrá-los encaixotados e depositados em algumas prateleiras, outra fonte surgiu no meio do caminho, que em muito ajudou a preencher algumas lacunas sobre a área de Comunicação e Expressão.

Assim, de posse de um material técnico organizado pela Secretaria, voltado para subsidiar o currículo da 5ª a 6ª série do 1º Grau, foi possível encontrar alguns conceitos importantes da época, que esclareceram pontos a respeito da terminologia Comunicação e Expressão, entre outros pormenores. Esse documento foi redigido por professores dos Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia e/ou Educação do Estado, segundo depoimento de Roberto Linhares da Costa, Secretário de Educação e Cultura da época (PARANÁ, 1972).

Apesar desse material não ser destinado à alfabetização, apresenta questões pertinentes sobre currículo, métodos, avaliação, entre outros aspectos referentes à língua materna, por isso, será tomado aqui como uma fonte primária importante. A ênfase a este documento será dada, portanto, ao significado que traz para o ensino de Comunicação e Expressão, de acordo com o que o pensava o Grupo-Tarefa⁵³ que o constituiu.

O grupo de técnicos que elaborou o documento – este denominado de Revista do Ensino (1972), Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª Séries do Ensino de 1º Grau) – trabalhou em quatro frentes principais. A primeira referia-se à “Fundamentação Didática-Pedagógica do Currículo de 5ª e 6ª séries. A segunda foi sobre a área de “Comunicação e Expressão”. A terceira frente foi sobre a área “Integração Social - Área de Estudos Sociais”. A última foi sobre “Ciências”.

Dentro da grande área de Comunicação e Expressão encontravam-se as seguintes disciplinas: Comunicação em Língua Nacional; Comunicação em Língua Estrangeira Moderna; Educação Artística; Educação Física. E de um modo geral, o documento conceituava o termo comunicação sob a acepção de autores que tratavam sobre a teoria da comunicação humana. Nesse sentido a equipe declarava que: “Consideramos a comunicação como função estritamente social ‘Comunicar-se significa – segundo Collin Cherry⁵⁴ – associar-se de algum modo, formando uma organização ou organismo” (PARANÁ, 1972, p. 22).

Para a concepção de língua da época, situado em um período histórico de plena invasão dos meios de comunicação, nos lares da população brasileira, através, principalmente, do rádio

⁵³ Na apresentação do documento pelo Secretário da Educação e Cultura, ele relata que foi constituída uma equipe, denominada como Grupo-Tarefa, que planejou e desenvolveu o documento referente às sugestões que deveria constar no currículo da 5ª série do 1º Grau. Os responsáveis pela área de Comunicação e Expressão seriam: Anne Marie Micko; Gisela Bum; Marilda Leal Roda; Maria Ignês Guimarães; Maria Amaral Rodrigues.

⁵⁴ Colin Cherry é autor do livro “A Comunicação Humana”. Obra muito estudada nos cursos de Comunicação Social.

e da televisão, o significado de ensinar não tinha outro sentido senão o de fomentar a comunicação.

A tecnologia moderna tem, no entanto, ampliado a tal ponto os meios de comunicação, que ela passou a constituir mais um processo de intercâmbio, um sistema de recepção de informações quantitativamente abundantes e extremamente variadas fornecidas pelos imensos recursos da era eletrônica (PARANÁ, 1972, p 22).

Nessa linha de pensamento, os novos preceitos diziam que comunicação: “Era um processo, portanto, associativo, que implica intercâmbio de informações, ideias e sentimentos envolvendo basicamente seres humanos integrados num ambiente cultural, isto é, o emissor e o receptor, que se utilizam de códigos comuns” (PARANÁ, 1972, p. 22). Nesse sentido, toda forma de comunicação, para os conceitos da época estava vinculada ao que surgia com a tecnologia e era considerada como código.

Essa multiplicidade de recursos de comunicação está, pois, a exigir um novo enfoque: o mundo moderno necessita de homens capazes de traduzir, analisar e interpretar os diversos códigos quer sejam os primitivos como a mímica, a música, a dança, a pintura, a linguagem e outros, os derivados como as grafias; sejam eles visuais, auditivos, táteis, olfativos ou gustativos; sejam constitutivos de indícios, de figuras de sinais (PARANÁ, 1972, p 22).

A equipe técnica faz uma reflexão sobre a conjuntura da época e levanta, até certo ponto, uma análise sobre os efeitos da tecnologia e defende uma posição reflexiva e até crítica do alunado.

Os modernos recursos da propaganda criam necessidades de consumo sempre maiores e facilmente se observa, como consequência, a generalização de modernismo e slogans que massificam os homens, tornando-os uniformes em suas aspirações e incaracterísticos em sua expressão [...] há em nossa volta um mundo de imagens e ruídos, informações e recreações de que se não participa ativamente, a não ser como receptor passivo, incapaz de refletir, opinar, criticar e modificar (PARANÁ, 1972, p. 22).

Contudo, o discurso sobre as implicações do mundo moderno tropeçou no contexto político, e a crítica ficou no plano de que o sujeito seja coparticipante do sistema, a fim de melhorá-lo em relação à busca de soluções dos problemas que surgiriam em vista da própria modernidade tecnológica que se intensificava.

Por essa ótica, a função da escola era a de ajustar-se a essa era da comunicação e se tornar, nos termos da equipe redatora, responsável pelo ensino da língua materna. Em outras palavras, a escola deveria atuar como uma agência de comunicação, pois:

Diante de tais fatos, parece-nos evidente que a escola deva passar a constituir, não mais um centro de informações, mas uma agência de comunicação em que os elementos docente e discente se possam inter-relacionar, selecionar as informações, refletindo sobre elas, discutindo-a, projetando ações e opções e procurando solucionar problemas nas diversas situações ensino-aprendizagem (PARANÁ, 1972, p. 22).

É interessante perceber também que a equipe deu ênfase à capacidade de resolver problemas dos estudantes ao aprender a se comunicar e se expressar através dos diferentes “códigos”. O objetivo do estudante ao estudar Comunicação e Expressão era o de “instrumentalizar-se para manter contato coerente com os seus semelhantes, pelo domínio dos diversos códigos da cultura em que vive” (PARANÁ, 1972, p. 22). Nessa lógica, o papel do discente é de receptor, de passividade, de aceitação e, principalmente, de hábil comunicador e foi para essa finalidade, portanto, que iniciava sua alfabetização. Os próximos documentos também foram elaborados por equipes da Secretaria da Educação e Cultura da época e revelam questões mais voltadas para a própria alfabetização.

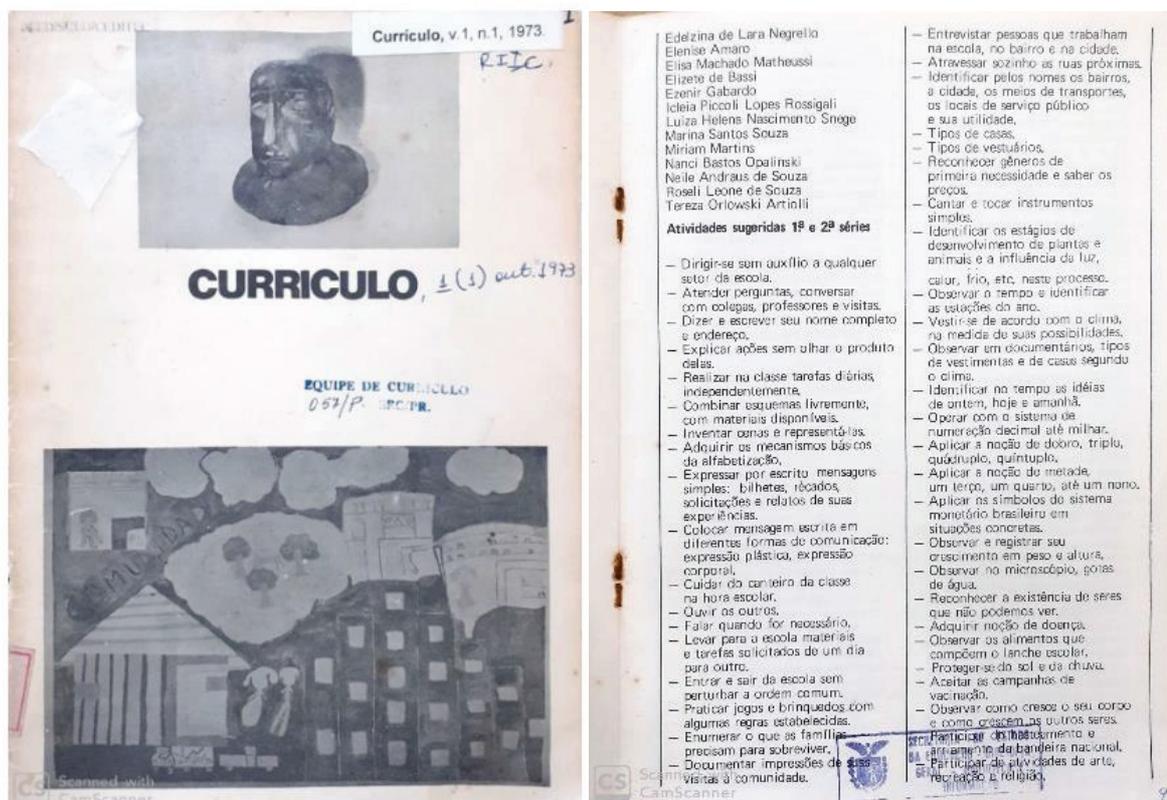
4.2.1 Alfabetização para o Paraná através das vozes dos Currículos: Década de 1970

Ao garimpar por outras fontes que pudessem falar mais especificamente sobre a alfabetização na década de 1970, durante as idas e vindas à SEED, foram localizados os Currículos de 1973⁵⁵, 1976 e de 1977. O primeiro deles é bem sucinto, com apenas 16 páginas⁵⁶. É organizado em atividades sugeridas para: o pré-escolar; para a faixa etária de 7 a 10 anos; de 11 a 14 anos; 5ª a 6ª séries. Pela leitura das imagens de sua capa, observa-se na ilustração, um currículo que tem uma visão bastante urbana, ou seja, de influência do desenvolvimento das cidades que começavam a expandir cada vez mais na época e invadiam o espaço que antes era rural.

⁵⁵ A equipe que elaborou o Currículo de 1973 pertencia ao Centro de Pesquisas Educacionais do Paraná (CEPE). Relata que todos estavam engajados e colaborando com o Programa de Melhoria Qualitativa do Sistema de Ensino do Plano Estadual de Educação. Nesse objetivo, estavam lançando o primeiro de uma série de cadernos destinados a divulgar os resultados obtidos em pesquisas e comemoravam o seu 25º aniversário. É interessante destacar que a equipe dedica o Currículo, de nº 1, ao Secretário da Educação vigente, Cândido Manuel Martins de Oliveira, pois afirmava que: “essa possibilidade deve-se em primeiro lugar à visão de um Secretário da Educação e Cultura que, ao promover a inauguração de um Grupo Escolar em Curitiba, a 25 de março, de 1969, entregou-o aos cuidados de uma equipe interessada em pesquisa educacional (PARANÁ, 1973).

⁵⁶ As educadoras responsáveis pela elaboração deste documento são: Lilian Anna Wachowicz e Maria Aparecida Feiges.

Figura 8 – Currículo de 1973



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná (1973).

Segundo consta no documento curricular, as atividades sugeridas foram testadas por um ano. Aproximadamente, 500 alunos participaram das práticas envolvendo as sugestões de cada matéria. No que concerne à Comunicação e Expressão, as sugestões foram pensadas para desenvolver o domínio do: “código escrito para leitura; do código escrito para comunicação; do código oral para expressão; dos conceitos básicos da Língua expressivo do corpo de sons e ritmos, das formas e cores, de técnicas e expressões” (PARANÁ, 1973, p. 14).

Para atender esses pressupostos de aprendizagem, tanto da área de Comunicação e Expressão quanto das outras matérias, a equipe que organizou o programa curricular fez questão de mencionar que foram considerados aspectos filosóficos, psicológicos e socioantropológicos para estabelecer os objetivos educacionais. Isso significa dizer que a educação era fundamentada em princípios científicos, os quais davam ao documento credibilidade e seriedade. Cabe ainda mencionar que este material curricular passou por três fases⁵⁷ distintas no processo de elaboração, segundo consta.

⁵⁷ A 1ª fase foi de reunião e estudos com professores especialistas e com professores da Escola; estágio de professores da escola no Grupo Escolar – Ginásio Experimental Edmundo de Carvalho, São Paulo; levantamento socioeconômico da clientela escolar. A 2ª fase foi de definição das perspectivas curriculares em

Assim, com relação aos aspectos educacionais, o documento apresenta algumas etapas. O nível pré-escolar apontado no Currículo, compreendia o desenvolvimento emocional, social e físico do discente. Já para os alunos de 7 a 10 anos, bem como para os de 11 a 14 anos, o documento elenca três tópicos básicos de organização: Níveis Mínimos Desejáveis; Características Gerais; Atividades Sugeridas.

Com relação às atividades sugeridas para a 1ª e 2ª série, as quais são direcionadas à alfabetização, elas estão postas de forma conjugada, ou seja, não fragmentada por área de conhecimento. Para melhor conhecimento dessas áreas, elas serão reproduzidas conforme constam no documento, já que revelam o que seria considerado de mais relevante ao ensino da alfabetização, assim como a de outros saberes no processo ensino e aprendizagem, são eles:

1. Dirigir-se sem auxílio a qualquer setor da escola.
2. Atender perguntas, conversar com colegas, professores e visitas.
3. Dizer e escrever seu nome completo e endereço.
4. Explicar ações sem olhar o produto delas.
5. Realizar na classe tarefas diárias, independentemente.
6. Combinar esquemas livremente, com materiais disponíveis.
7. Inventar cenas e representá-las.
8. Adquirir os mecanismos básicos de alfabetização.
9. Expressar por escrito mensagens simples: bilhetes, recados, solicitações e relatos de suas experiências.
10. Colocar mensagem escrita em diferentes formas de comunicação: expressão plástica, expressão corporal.
11. Cuidar do canteiro da classe em hora escolar.
12. Ouvir os outros.
13. Falar quando for necessário.
14. Levar para a escola materiais e tarefas solicitadas de um dia para o outro.
15. Entrar e sair da escola sem perturbar a ordem comum.
16. Praticar jogos e brinquedos com algumas regras estabelecidas.
17. Enumerar o que as famílias precisam para sobreviver.
18. Documentar impressões de suas visitas à comunidade.
19. Entrevistar pessoas que trabalham na escola, no bairro e na cidade.
20. Atravessar sozinho as ruas próximas.
21. Identificar pelos nomes os bairros, a cidade, os meios de transportes, os locais de serviço público e sua utilidade.
22. Tipos de casa.
23. Tipos de vestuários.
24. Reconhecer gêneros de primeira necessidade e saber os preços.
25. Cantar e tocar instrumentos simples.
26. Identificar os estágios de desenvolvimento das plantas e animais e a influência da luz, calor, frio, etc., nesse processo.
27. Observar o tempo e identificar as estações do ano.
28. Vestir de acordo com o clima, na medida de suas possibilidades.
29. Observar em documentários, tipos de vestimentas e de casas segundo o clima.
30. Identificar no tempo as ideias de ontem, hoje e amanhã.
31. Operar com o sistema de numeração decimal até milhar.
32. Aplicar a noção de dobro, triplo, quádruplo, quádruplo.
33. Aplicar a noção de metade, um terço, um quarto, até o nono.

termos dimensões teóricas. A última fase, de definição da estrutura de funcionamento, em etapas de aprendizagem e conteúdo: programação, objetivos específicos, atividades, metodologias, avaliação, critérios de organização das classes (PARANÁ, 1973).

34. Aplicar os símbolos do sistema monetário em situações concretas.
35. Observar e registrar seu crescimento em peso e altura.
36. Observar no microscópio, gotas de água.
37. Reconhecer a existência de seres que não podemos ver.
38. Adquirir noção de doenças.
39. Observar os alimentos que compõem o lanche escolar.
40. Proteger-se do sol e da chuva.
41. Aceitar as campanhas de vacinação.
42. Observar como cresce o seu corpo e como crescem os outros seres.
43. Participar do hasteamento e arriamento da bandeira nacional.
44. Participar de atividades de arte, recreação e religião (PARANÁ, 1973, p. 9).

Nessa listagem, na qual os conhecimentos estão organizados em forma de objetivos, é possível perceber quais seriam as questões específicas de Língua Portuguesa e alfabetização, já com o viés na comunicação. Nesse sentido, nota-se no item 3 que, dizer e escrever seu nome completo e endereço, estava sendo considerado tanto saber escrever quanto saber dizer (hoje, essa habilidade é denominada de oralidade). Adquirir os mecanismos básicos de alfabetização, provavelmente, tratava-se do conhecimento das letras do alfabeto e da codificação e decodificação de palavras, segundo o item 8.

Por sua vez, os itens 9 e 10 reforçavam a finalidade do ensino no seu contexto nacional, ou seja, de conceber a língua materna como o ato de se apropriar do código escrito para realizar a comunicação e expressão de mensagens. Além disso, o item 9 é bastante interessante uma vez que sugere a produção de bilhetes, recados, relatos de experiência, etc., pois foge totalmente, assim, do ensino da escrita ser feita restritamente ao nível apenas da cópia e da caligrafia de palavras, frases ou textos descontextualizados. Elementos que, cabe lembrar, são acusados de serem exercícios mecânicos e tradicionais e muito utilizados naquela conjuntura.

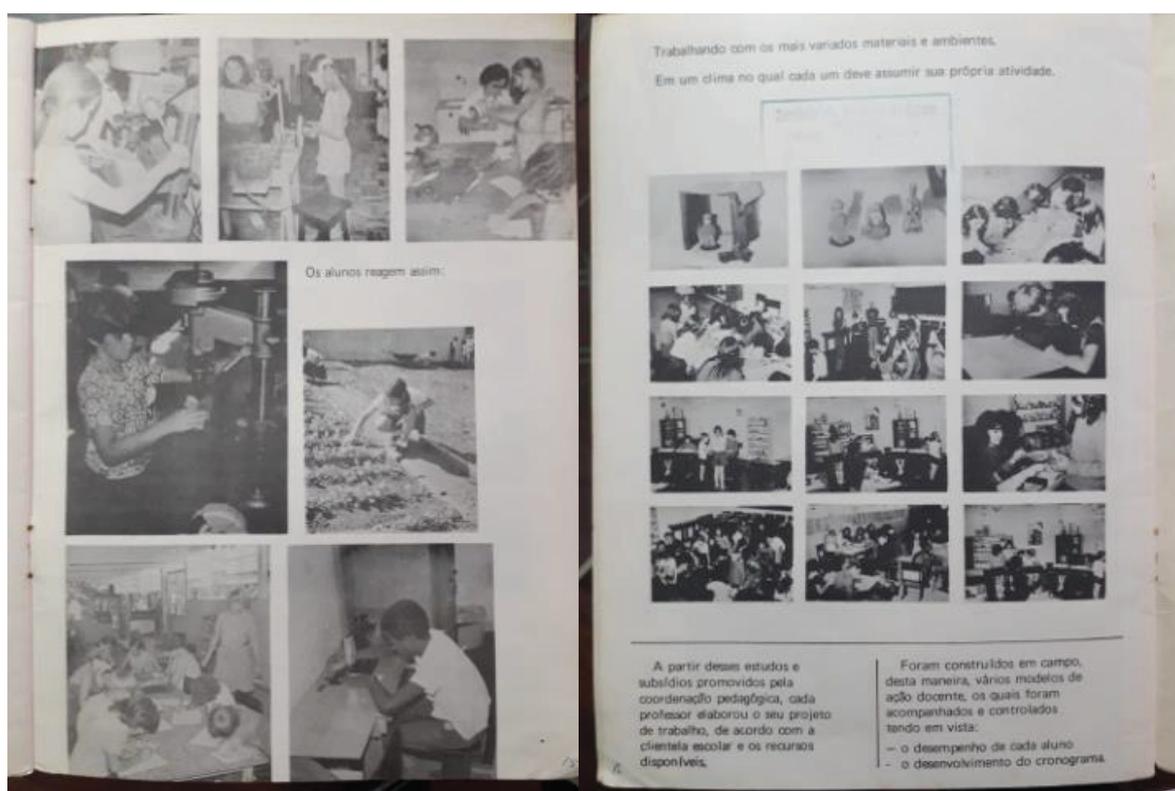
Nesse sentido, o Currículo de 1973 revela-se como um documento bem avançado à época, ao propor textos com finalidades de uso social e, ao mesmo tempo, em que leva à confirmação de que a utilização da gramática estava sendo, de fato, deixada de lado. Contudo, é interessante pensar também, tendo em vista essa proposta curricular por meio de textos, se ela foi realmente colocada em prática, ou se esbarrou na metodologia das cartilhas, comumente usadas na época. Questão que ficará para as próximas pesquisas que se interessarem por este tema.

Diante disso, embora o documento curricular de 1973 fosse conciso, foi profundo em algumas questões teóricas, o que permitiu compreender uma forte influência da psicologia, entre outras ciências que fundamentaram a sua elaboração. Alguns autores que foram utilizados no documento foram: Beard em “Como a criança pensa”; Maya em “Técnicas revolucionárias do ensino pré-escolar”; Piaget em “Seis estudos de psicologia”; Aebli em “Práticas de ensino”;

Lowenfeld, *El niño y su arte*; Goldin, em “Os primeiros passos em matemática”; Mussem em “O desenvolvimento psicológico da criança”, entre outros.

As últimas páginas do documento curricular de 1973⁵⁸ apresentam algumas fotos dos alunos trabalhando em várias atividades elaboradas através de possivelmente ser projetos feitos por alguns docentes, que permitem ter uma noção de sua proposta colocada em prática:

Figura 9 – Currículo de 1973 apresentando alunos trabalhando por meio de fotos



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná (1973).

Enfim, os conteúdos, objetivos, pressupostos teóricos e as próprias fotos dos estudantes, trabalhando de diferentes formas, proclamados por aquele programa curricular, de 1973, revelaram que não se tratava apenas de um documento feito no bojo de uma pedagogia Tecnicista, mas, que, aparentemente, ainda mantinha fortes laços com a Escola Nova⁵⁹, tendo em vista também que seu principal desígnio era o de dar condições para que os alunos:

- 1) utilizem seus próprios recursos

⁵⁸ Para uma melhor visualização das imagens, verificar em anexos, pois, as imagens estarão ampliadas.

⁵⁹ No que se refere à Escola Nova no Paraná, Miguel (2011) revela: “A pedagogia da Escola Nova consolidou-se na formação do magistério pela experiência da Escola de Professores como uma denominação genérica unificando vertentes diferentes, entre as quais se dava relevância ao aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, à metodologia ativa, à ação educacional pautada nos avanços científicos da psicologia, da biologia e da sociologia” (MIGUEL, 2011, p. 135).

- Afetivos, intelectuais e psico-motores, para resolver problemas da vida comum.
- 2) desenvolvam sociabilidade a partir de seu reconhecimento como ser que interage com outros, até o estágio de sociabilidade consciente e crítica.
- 3) adquiram conhecimentos úteis e atuais, desenvolvendo sua capacidade de operar com eles (PARANÁ, 1973, p. 17).

Contudo, ao passar para o próximo Currículo, o de 1976, foi possível perceber uma grande diferença entre os dois documentos, principalmente, em relação ao volume de suas quantidades de páginas, que são em torno de 318 (trezentos e dezoito) ao todo. A produção curricular daquele ano de 1976 apresentava desde a fundamentação, os objetivos de atividades, objetivos das áreas de estudo de 5ª a 8ª séries e atividades obrigatórias (Educação Física; Educação Artística).

Figura 10 – Currículo de 1976



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná (1976).

Sua capa⁶⁰, com tons laranja, traz uma ilustração em forma de hexagonais, o que supõe estar representando, possivelmente, as diferentes ciências, de forma compartimentada, que vão

⁶⁰ Na SEED encontram-se vários Currículos da década de 1970, os quais são constituídos com a mesma capa, porém se diferenciam pela cor que representa um setor da educação a que estão voltadas. Exemplo: A capa de cor vermelha, o Currículo é voltado para o Ensino de Primeiro Grau.

ajustando-se ao longo do processo e compondo o Currículo escolar detentor de todo conhecimento. Uma imagem bastante representativa e muito propícia para anunciar sua base de sustentação positivista.

A esse respeito, Silva (2016) esclarece: O positivismo - como designação da doutrina criada por Augusto Comte (1789-1857) - manifesta-se no entusiasmo pelo progresso capitalista e pelo desenvolvimento técnico industrial. Como corrente ideológica, define uma diretriz de culto da ciência e da sacralização do método científico. Nesse sentido, vale ainda lembrar o que Saviani (1999) define sobre a pedagogia tecnicista que nesse segundo Currículo procura realmente consolidar-se. Nas palavras do autor:

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização social dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1999, p. 24).

Este documento curricular, de 1973, foi muito oportuno a esta investigação, sobretudo, por trazer aspectos também voltados à fundamentação da área de Comunicação e Expressão. O Currículo definia essa área como sendo integrante do núcleo comum obrigatório, de caráter nacional, fazendo referência ao Artigo 3º da Lei nº 5.692/71, embora apareça no Artigo 4º:

O ensino visará ao cultivo de linguagem que ensejem ao aluno o contato coerente com o seu semelhante e a manifestação harmônica da personalidade, nos aspectos físicos, psíquicos e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (PARANÁ, 1976, p. 13).

No tocante a própria Língua Portuguesa, no ensino do 1º Grau, a proposta curricular orientava que as atividades levassem os alunos ao domínio do código linguístico em seus aspectos lexical (fonética e morfossintaxe) e semântico. O intuito era o de levar o discente a “ajustar a linguagem individual a novos ambientes e ampliar-lhe a possibilidade de comunicação em diferentes situações, com diversidade de interlocutores” (PARANÁ, 1976, p. 14).

Nessa perspectiva, percebe-se que os redatores do Currículo compreendiam que o estudante, ao chegar à escola, falaria conforme o ambiente de sua família. Frente a isso, a escola deveria ajustar sua linguagem à forma “correta” de falar, em sala de aula. Tal argumentação contida no documento revela novamente que o ensino da gramática foi repensado, já que “o domínio de regras gramaticais de uma língua considerada isoladamente, nada significa” (PARANÁ, 1976, p. 37).

Grosso modo, os princípios básicos da área de Comunicação e Expressão, de acordo com aquele documento, seriam a inter-relação entre cultura; códigos; estímulo ambiental e capacidade individual. Para cada um desses elementos, havia uma definição geral e o papel da escola para desenvolver tais princípios.

A inter-relação tratava-se de ser “a maneira pela qual o indivíduo estabelece um intercâmbio com os demais indivíduos e com as coisas e fatos do meio ambiente” (PARANÁ, 1976, p. 17). A “Cultura seria o conjunto de hábitos, conhecimentos, percepções, crenças, ações e convenções que caracterizam um agrupamento humano” (PARANÁ, 1976, p. 22). Os códigos, por sua vez:

São sinais convencionalmente estabelecidos entre os membros de um grupo, para possibilitar-lhes a comunicação. Existem vários tipos de códigos criados pelo homem, os que usam sons, como a linguagem e a música; os que usam os traços, como a escrita; os que usam a expressão do corpo, como a mímica e os que utilizam cor, formas e figuras, como a pintura, escultura, os sinais urbanos de trânsito e das instituições da comunidade (PARANÁ, 1976, p. 27).

A respeito do estímulo ambiental, esse seria “o conjunto de situações que envolvem o indivíduo e influem no seu processo de desenvolvimento” (PARANÁ, 1976, p. 31). A capacidade individual contemplaria “as diferenças que os indivíduos apresentam para incorporar habilidades e conhecimentos” (PARANÁ, 1976, p. 33).

Já as orientações presentes no Currículo de 1976 sobre “Metodologia e aplicação da vivência da linguagem” é um dos seus capítulos, que permitiu compreender um pouco mais qual era a ideia básica da área de Comunicação e Expressão para aquele período.

A ideia básica de Comunicação e Expressão colocada nas sugestões de diretrizes curriculares ora apresentadas, parte de um conceito amplo de linguagem, considerada como um produto da expressão humana, linguagem essa, rica em aspectos e variedade na forma (PARANÁ, 1976, p. 36).

Nessa linha, as afirmações contidas no documento curricular de 1976 corroboram com o que os autores do Capítulo 3 levantaram sobre a história da Língua Portuguesa, sobretudo, como a gramática deixa de ser importante para ser substituída pela linguagem do falante. Nesse sentido, nota-se o movimento de ruptura provocado pelas contradições que se estabeleceram durante os períodos históricos em que uma ideia de se trabalhar o uso da língua nega a abordagem gramatical para se estabelecer e ganhar a hegemonia, algo que foi fortemente consolidado nas décadas posteriores de 1980 e, essencialmente, em 1990.

De volta ao Currículo de 1976, sobre o uso da gramática em algumas escolas asseverava:

Infelizmente, predomina ainda hoje, em algumas escolas, o ensino de um excesso e conceitos gramaticais, como se isto fosse essencial para o desenvolvimento da língua. O que acontece aos que seguem essa orientação é ilusoriamente julgarem haverem atingido um objetivo quando na verdade ‘apenas desenvolveram um programa’. A linguagem do aluno não cresceu em qualidade (PARANÁ, 1976, p. 36).

Isso permite pensar que, do ponto de vista político, as novas ideias sobre o ensino da língua nacional foram muito bem-vindas para serem aplicadas aos filhos dos trabalhadores, visto que não necessitavam conhecer regras gramaticais para ocuparem os serviços básicos da sociedade. A justificativa desse novo conceito sobre a linguagem verbal seria a de que:

A linguagem que deve ser trabalhada pelo aluno, na escola, é a sua própria. O indivíduo ao entrar para a escola, já sabe utilizar a língua pátria. À escola cabe oferecer-lhe oportunidades de desenvolver a fluência verbal, ampliar a sua vivência de linguagem e dominar as manifestações de comunicação e expressão (PARANÁ, 1976, p. 36).

Diante das novas diretrizes, não haveria conteúdo de Língua Portuguesa específico a ser ensinado, pois [...] “a compreensão das diversas matérias do currículo que devem ser trabalhadas pelos alunos é que devem ser considerados conteúdos básicos” (PARANÁ, 1976, p. 37). Eis, enfim, o verdadeiro papel do ensino da língua: “Desta forma o ensino da língua portuguesa deixa de ser um fim, para transformar-se num verdadeiro meio de comunicação; comunicação essa voltada para todos os ramos do saber humano” (PARANÁ, 1976, p. 37).

Para tanto, o professor deveria trabalhar técnicas de redação; debates, diálogos, dramatizações, para que o aluno adquirisse “fluência verbal, aprendesse a fazer a sequência lógica dos fatos, a fim de que pudesse também entender e expressar com facilidade e clareza os pensamentos” (PARANÁ, 1976, p. 37).

Em relação a isso, cabe levantar a seguinte questão: como o professor deveria, nesse novo entendimento sobre o ensino da língua materna, proceder em relação à linguagem familiar do aluno frente à linguagem escolar? Nesse aspecto, a orientação da equipe que elaborou o Currículo foi a de não considerar a fala do aluno “errada”, mas tão somente de compreender que isso seria “uma consequência natural da expressão que o indivíduo adquire como produto do meio em que vive” (PARANÁ, 1976, p. 38). Por essa razão, o professor não deveria desejar que o aluno saltasse da sua linguagem familiar para “a linguagem ‘correta’ do professor, já enriquecida através do tempo pela experiência e cultura” (PARANÁ, 1976, p. 38). O professor nesse momento era convidado a deixar de ser censor da aprendizagem para ser coordenador da interação entre os próprios estudantes.

É importante destacar, sobre essas novas diretrizes, os aspectos já relacionados à fala do aluno que começaram a serem apontados nos currículos de modo positivo, principalmente, em relação a evitar o preconceito linguístico. O Currículo de 1976, nesse ponto, é atento e cuidadoso para essa questão que ainda hoje é discutida e ressalta entre aspas os termos, “certo” e “errado”, sinalizando que seus significados são muito relativos.

No entanto, a Proposta Curricular de 1976, de eleger como padrão a linguagem do professor e não as regras gramaticais para determinar o que seria “certo” ou “errado”, gera uma dúvida diante dessa nova configuração do ensino da língua materna. Todavia, convém antes esclarecer que não se trata de fazer aqui apologia ao uso ou não uso da gramática, mas, tão somente, procurar compreender a seguinte questão: como o Currículo resolveria a situação em que muitos professores poderiam possuir uma linguagem também “empobrecida” tanto quanto a dos seus alunos? E, além disso, o que o Currículo estaria definindo como linguagem rica ou pobre? Essa resposta, infelizmente, o documento não traz, mas orientava como deveria ser trocado uma visão gramatical do ensino por uma visão pragmática.

No que concernia à metodologia, portanto, a equipe curricular enfatizava que:

Vale insistir na metodologia até agora descrita, solicitando-se do professor o cuidado, desde o início, de ampliar as condições de linguagem do aluno, ‘esquecendo’ os conceitos gramaticais e as nomenclaturas, ajustando e usando, com o aluno, os novos hábitos decorrentes de sua aprendizagem. Assim, por exemplo, num automatismo do mais simples que é a separação de sílabas, em vez de se enfatizar a classificação em dissílabos, trissílabos, etc., mostrar ao aluno que o conhecimento da sílaba serve para separar as palavras ao terminar a linha, na margem direita do papel em que escreve (PARANÁ, 1976, p. 38).

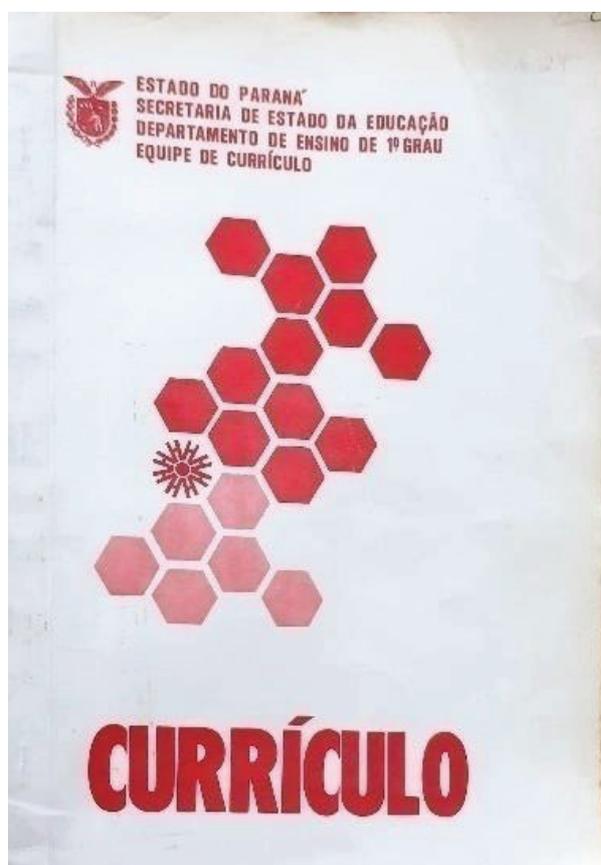
Para fechar as considerações sobre esse documento, de 1976, e as inovações relacionadas ao ensino da língua materna naquele momento, é oportuno destacar, a seguir, alguns princípios que caracterizavam sua proposta metodológica que indicava: “Os exercícios de aquisição da estrutura da língua deverão estar diretamente ligados à metodologia de trabalho e resultarem tanto de treino em textos selecionados como, principalmente, de expressão escrita do aluno” (PARANÁ, 1976, p. 45).

Seguindo adiante, o próximo Currículo paranaense trará elementos mais voltados para a alfabetização e, por isso, será abordado em um item específico. Ali, alguns elementos auxiliarão na compreensão de como a alfabetização, como parte de um processo maior, relaciona-se com alguns aspectos do seu todo, entendendo, evidentemente, que chegar ao todo é uma tarefa impossível, mas, mesmo assim, deve ser almejado por todo pesquisador.

4.2.2 Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do 1º Grau: A vez da Alfabetização

O próximo Currículo (PARANÁ, 1977) é ainda mais encorpado em relação aos anteriores. Isso pode sinalizar que a SEED, no decorrer do caminho, foi ganhando experiência e aprofundando suas bases teóricas, antes de traçar as orientações curriculares aos seus municípios. Além disso, esse Currículo orientava as escolas sobre os elementos que deveriam constar no planejamento curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau. Sua capa é a mesma do Currículo de 1976, diferenciando-se unicamente pela cor vermelha.

Figura 11 – Currículo de 1977



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná (1977).

O Currículo, de 1977, divide-se em cinco seções essenciais. A primeira seção fala sobre a fundamentação teórica e sobre: O processo ensino-aprendizagem; Dimensão Cognitiva e Afetiva-Social; Dimensão psicomotora. A segunda seção é direcionada especificamente à Alfabetização. A terceira parte desse documento volta-se aos Estudos Sociais. A quarta é reservada para Matemática. A última seção, para o ensino de Ciências.

No tocante à alfabetização, como orientação para toda a região paranaense, o documento menciona nove tópicos, sendo eles: A importância da linguagem; Código gráfico; Linguagem familiar; Ouvir; Raciocinar; Falar; Ler (A importância da leitura e Conceito de Leitura); Escrever (Desenvolvimento da Caligrafia); O ensino da Caligrafia; Composição Escrita; e, por último, Objetivos. A alfabetização é, portanto, um item abordado com grande destaque pelo Currículo de 1977.

Esses elementos serão considerados aqui para que se possa compreender quais eram as diretrizes gerais para o ensino da leitura e da escrita a nível estadual. Desse modo, alguns desses assuntos tratados no Currículo poderão ter mais atenção do que outros, conforme a sua relevância. Vale ressaltar, que esta foi uma das fontes que trouxe maior quantidade de respostas para as dúvidas referentes aos encaminhamentos metodológicos de alfabetização, no período desta investigação.

O Currículo definia que “Educar é desenvolver nos alunos características humanas: A linguagem; o raciocínio; a integração social, a sensibilidade ao Belo, a criatividade” (PARANÁ, 1977, p. 98). Nessa lógica, o documento entendia que linguagem é um termo designado apenas ao código verbal e os outros meios de expressão humana seriam outras formas de códigos.

A alfabetização era vista como a base para todo o processo de ensino aprendizagem, segundo o Currículo. Além disso, o programa curricular vinculava diferentes aspectos a este ensino, dando também a ele o papel de destaque para a formação humana, mas com a condição de que não fosse distante da realidade vivida, ou seja, desde que a alfabetização não fosse “apenas atividade maquinal, estéril e fria” (PARANÁ, 1977, p. 97). Nesse sentido, o documento tecia uma crítica ao ensino descontextualizado e sem significado, o que aparenta ser uma visão à frente da sua época, como o documento anterior, e uma anunciação da mudança de paradigma, apesar de permanecer com a orientação de exercícios para escrita através de cópias e caligrafias, conforme será visto adiante.

A alfabetização, à luz do Currículo, proporcionaria às crianças o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação e de analisar a realidade. Nas palavras do próprio documento:

Com a alfabetização e a formação da inteligência e capacidade de raciocínio, as crianças aprendem a ler e a escrever, o que lhes permite não só comunicação mais ampla e frequentemente mais eficaz, como também análise mais profunda da realidade (PARANÁ, 1977, p. 97).

Importa mencionar também que o Currículo fez questão de enfatizar que o período correspondente à alfabetização seria a fase inicial da criança na escola, ou seja, a 1ª série do ensino de Primeiro Grau. Essa afirmação, segundo o texto, surgiu para combater a ideia que se

propagava naquele momento que a alfabetização seria um processo contínuo e sem prazo limite para terminar, isto é, iniciando na 1ª série e se entendendo ao resto da vida escolar.

Outro aspecto que chamou a atenção na redação do documento é sobre a forma como este apresentava a alfabetização como mediação para o sujeito atuar no mundo socialmente. Entretanto, havia uma condição para isso, pois não bastava ler ou escrever por si só, os professores tinham a função de fazer seus alunos pensarem a respeito do mundo. Nessa perspectiva, os meios de expressão eram entendidos como instrumentos, ou seja, nas palavras da equipe do Currículo:

Dominar os meios de expressão é dispor de um instrumento de atuação no mundo e, muitas vezes, do único modo de agir com eficácia: o conhecimento da língua propicia a compreensão do universo, desde que nós professores ensinemos as crianças a pensar, sobretudo pelo desenvolvimento da capacidade de expressão (PARANÁ, 1977, p. 97).

É interessante perceber, no excerto anterior, como a equipe que elaborou a proposta curricular concebia a linguagem como forma de ingresso no mundo. Nesse sentido, observou-se até aqui uma certa fronteira que não permitia avançar para questões críticas da realidade. Em outras palavras, ainda não apareceu o uso de termos referente a pensamento crítico voltado para a transformação social, mas, tão somente, para melhorar aquilo que já estava posto, já que não se pode esquecer que o contexto político era o regime de ditadura militar.

Tal perspectiva pode ser confirmada pela tese defendida pelo Currículo de que o principal instrumento do sujeito era a linguagem. Por essa razão, cabia à escola a tarefa de [...] “dar a criança um instrumento básico que lhe permita atuar no mundo e integrar-se como membro útil em seu grupo social, alcançando a sua ‘autorrealização’, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania” (PARANÁ, 1977, p. 99). Diante dessas afirmações, verificou-se que a finalidade da educação regional do Paraná se alinhava, portanto, aos propósitos políticos e econômicos nacionais, isto é, de preparar os alunos, principalmente, para o trabalho e desempenhar bem sua função social.

O Currículo afirmava que: “aprender a língua materna é adquirir: capacidade de comunicação; conhecimentos; capacidade de raciocínio” (PARANÁ, 1977, p. 99). Nesse sentido, reforçava sua visão sobre alfabetização em três aspectos básicos: comunicar pela fala ou escrita; adquirir conhecimento pelo ouvir ou ler; pensar como forma de resolver situações problemas através da capacidade de raciocinar.

Outro aspecto interessante, nas orientações estaduais, presente no discurso curricular foi a distinção da linguagem em duas modalidades básicas: a oral e a escrita. A oral correspondia a habilidade de falar e ouvir; a escrita correspondia a habilidade de escrever e ler. A família

inseria a criança na modalidade oral e a escola a inseria na modalidade escrita. A linguagem escrita era denominada pelo documento de “código gráfico”. Havia, com relação a isso, uma nítida distinção entre essas duas formas de expressão:

Não se deve confundir a linguagem oral com o correspondente gráfico. Aquela é constituída de sons que partem da nossa boca e alcança os ouvidos; esta, de letras que partem da nossa mão e penetram pelos olhos. Som e letras não são as mesmas coisas. As letras são apenas signos gráficos que representam o som (PARANÁ, 1977, p. 100).

As duas formas de linguagem exigiam, pela ótica do Currículo, a capacidade de expressar mensagens, raciocínio e integração social. A linguagem oral precedia a linguagem escrita, além disso, o ouvir e o falar fazia parte do processo de alfabetização. Entretanto, o documento trazia uma argumentação relevante e, ao mesmo tempo, interessante ao cenário estadual, cuja ideia articulava-se ao Currículo de 1976:

Ler ou escrever apenas mecanicamente (isto é, ‘ler’, reproduzir em voz alta, sem saber o que significa; ‘escrever’ imitando, mesmo com toda a perfeição, todas as letrinhas, sem saber o que vale a mensagem) não é nem ler nem escrever. A criança só pode ler e escrever, se o código escrito representa a mensagem que ela pode entender e a qual pode (ou não) pôr em prática em sua vida futura (PARANÁ, 1977, p. 100).

Essa afirmação merece ser olhada mais de perto, pois a princípio revela-se bastante inovadora para seu tempo. Nota-se, assim, que ao afirmar que ler e escrever apenas de forma mecânica não seria realmente ler e escrever, o documento apresentava uma crítica às próprias atividades praticadas nas escolas naquele momento, através de leitura ou escrita de frases ou textos descontextualizados da vivência da criança.

Cabe destacar que até o momento, o Currículo não mencionou a utilização de cartilhas, tampouco fez menção ao uso da gramática. Em razão disso, é possível confirmar também que, na década de 1970, já se iniciou no Paraná a quebra de paradigma de ensinar a língua materna pela gramática. Nesse sentido, o método global de alfabetização indicado pelo Estado era o que mais se alinhava ao trabalho a partir de palavras-chaves ou pequenos textos.

Ainda sobre a relevância dada à linguagem oral pelo Currículo de 1977, é pertinente abordar novamente a análise que se iniciou na época, desde o documento de 1976, de começar a olhar para a diversidade linguística. As propostas curriculares anteriores preconizavam que o estudante vinha para a escola com sua fala, conforme o ambiente de sua casa. Assim, no Currículo de 1977, reiterou-se essa proposta:

Mas a linguagem familiar varia de região a região e, na mesma região, de acordo com o grupo social a que pertence à família. Portanto, a linguagem familiar pode variar de

aluno a aluno: ela não é uniforme. Entre os alunos podem existir ainda outras diferenças linguísticas (PARANÁ, 1977, p. 101).

Ao reconhecer, provavelmente, pela influência do que a linguística trazia à época sobre as diferenças de linguagem dos alunos, o Currículo de 1977 orientava que era por esta via que a alfabetização deveria começar, ou seja, a leitura e a escrita deveriam ser baseadas na fala do aluno para, após isso, ser ensinada a língua formal. Nas palavras do próprio currículo: “A criança tem que dominar, até certo ponto, a linguagem oral para poder transpor a palavra falada para a escrita ou para retirar das letras a mensagem que estaria na linguagem oral” (PARANÁ, 1977, p. 101). Desse modo, o programa curricular fazia uma divisão entre a alfabetização e o ensino da “Norma Culta”⁶¹. Ou seja, a criança:

[...] deve ser alfabetizada em sua linguagem familiar, aquela que aprendeu a ouvir e a usar em casa. É tarefa posterior da escola ensinar outra variedade da língua, o Português culto, em sua modalidade oral e escrita. Não pode o professor apresentar duas dificuldades simultâneas aos seus alunos: sobrecarregar a alfabetização com a aprendizagem da norma culta (PARANÁ, 1977, p. 101).

Nessa mesma abordagem, o documento evidenciava que, além da variedade linguística, as crianças teriam experiências de vida diferentes, bem como estariam em estágio desigual. E com relação a isso, a equipe curricular levantava a seguinte questão: “Como é que pode o professor proceder, já que a cartilha apresenta uma só linguagem a todos os alunos que têm diferente linguagem familiar?” (PARANÁ, 1977, p. 101).

É nesse ponto que o documento faz uma menção à cartilha, nem defendendo e nem recriminando o seu uso, mas como modelo de escrita culta. Nota-se que havia uma intenção, da equipe técnica de redatores, para solucionar a distância que havia entre a linguagem da cartilha e a linguagem da criança. Assim, cabe mencionar novamente que, de acordo com o Currículo, de 1977, a alfabetização deveria ocorrer baseada na forma de falar dos alunos, ou seja, a ideia era a de que se escreveria como se falaria. Diante daquele desafio, a Secretaria de Educação e Cultura, por meio do Currículo orientava:

Para atenuar essas dificuldades, deve o professor, num primeiro momento, promover atividades que assegurem o desenvolvimento linguístico dos mais fracos, até alcançarem a maioria. Se a cartilha apresentar outro vocábulo ou outra forma de expressão desconhecida, fará com que os alunos ouçam, compreendam e usem antecipadamente o elemento novo (PARANÁ, 1977, p. 101).

⁶¹ Para a concepção do Currículo, a Norma Culta se refere ao ensino das regras gramaticais aplicadas tanto à fala quanto à escrita (PARANÁ, 1977).

Observa-se que nessa afirmação há algumas questões que necessitam ser analisadas separadamente. A primeira delas é sobre a orientação dada ao professor de realizar atividades que garantissem o desenvolvimento dos estudantes mais “fracos”, já que apresentavam uma variação diferente da cartilha. Essa argumentação revelava que, naquele documento, retomava-se o julgamento de se estabelecer os alunos mais ou menos desenvolvidos, mais ou menos inteligentes, por meio da linguagem por eles utilizadas. Em outras palavras, pela sua forma de falar, considerada “certa” ou “errada”, em comparação ao que a cartilha apresentava, a criança era classificada como “forte” ou “fraca”. Contudo, não era só isso.

A constituição de estudante “fraco” ou “forte” viriava tanto das diferenças culturais entre as famílias, quanto dos diferentes estágios da fala da criança. Assim, as crianças

[...] estão em diferentes estágios de aprendizagem da língua materna: apresentam não só diferença de vocabulário, mas também de domínio do diálogo; alguns têm boa dicção, orações bem estruturadas para a sua idade, outros, talvez mal se expressem por monossílabos (PARANÁ, 1977, p. 101).

No tocante à própria cartilha, como portadora de uma linguagem a ser inculcada pelas crianças, o Currículo apresentava um exemplo, em uma nota de rodapé, para orientar como o professor deveria resolver e adequar a fala da criança ao padrão estabelecido. Dito de outro modo, a orientação seria a de que os alunos repetissem as frases oralmente antes de serem escritas. Dessa forma:

[...] se os alunos falam ‘Os menino brinca’, mas certa lição da cartilha apresenta ‘Os meninos brincam’, o bom alfabetizador fará antecipadamente exercícios de linguagem oral para que seus alunos passem a falar normalmente a forma nova (e expressões semelhantes), para que leiam e escrevam corretamente (PARANÁ, 1977, p. 101-102).

Outro fator que se nota nessas orientações curriculares é sobre a busca pela uniformidade da linguagem oral em sala de aula, isto é, todas as variedades linguísticas dos falantes deveriam ser moldadas por uma única. Nesse sentido, para o Currículo, de 1977, não se está considerando que a fala seja diferente da escrita, nem tampouco reconhecendo a variação como algo imanente de toda a língua, mas, sim, que a fala deva ter as mesmas regras fixas da escrita e que esteja baseada em uma forma padronizada, mesmo que não seja baseada em uma gramática clássica.

Assim, pois, pelo treino oral dever-se-ia “corrigir” a fala considerada fora do “normal” e ajustá-la aos padrões gramaticais da cartilha, pois continuava o documento: “Antes de terem acesso à leitura, os alunos devem passar a dominar em sua fala o novo padrão de linguagem,

para que diante de seus olhos não surja formas estranhas: só poderão ler (e entender) o que antes já forem capazes de pronunciar e usar” (PARANÁ, 1977, p. 102).

A orientação do Currículo aos alfabetizadores paranaenses, apesar de reconhecer as variações de fala dos alunos, prescrevia, portanto, uma padronização na fala da turma, justificando que a linguagem familiar se adaptaria ao contexto escolar e ainda seria enriquecida pela linguagem da cartilha, como se pode observar, a seguir:

A alfabetização deve ser precedida de uma fase de adaptação à escola em que o professor procura tornar homogênea a linguagem de seus alunos. E a linguagem familiar dos alunos, agora homogênea e enriquecida pela cartilha (que não pode distanciar-se muito da linguagem da maioria dos alunos), servirá de base para o desenvolvimento de todo o processo de alfabetização (PARANÁ, 1977, p. 102).

Diante dessas orientações um tanto conflitantes, restava ao professor compreender quem influenciaria quem, posto que havia uma certa crítica para os dois lados, ou seja, à cartilha por se distanciar da linguagem dos alunos e aos alunos por não falarem como a cartilha. Parece, contudo, que nesse impasse ganhou a segunda opção, pois à medida que a criança fosse se adaptando ao ambiente escolar, deveria desenvolver sua fala de acordo com a da cartilha.

Cabe destacar, neste momento, em relação aos dois documentos curriculares, de 1976 e 1977, que ambos possuíam uma visão sobre a diversidade linguística. Contudo, o documento de 1976 mostrava-se mais inovador do que seu sucessor, visto que defendia de maneira mais enfática a ideia de não ser trabalhada a gramática na escola, e que o professor seria o modelo de linguagem a ser seguida. Nesse caso, a fala do aluno não deveria ser considerada como “certa” ou “errada”, mas tão somente como uma variação do meio em que vivia.

O Currículo, de 1977, por sua vez, não abandonou totalmente o uso da gramática ao estabelecer a linguagem da cartilha como padrão. De todo modo, as equipes que redigiram os Currículos paranaenses esforçavam-se para trazer os novos conhecimentos sobre a alfabetização e com ela a linguagem oral, escrita e leitura, de acordo com o que a literatura preconizava na época. Existia também uma preocupação em subsidiar o professor frente às “dificuldades” regionais do Estado, e sugestões de como solucioná-las.

Com relação a isso, do esforço de subsidiar os professores com conhecimento sobre a alfabetização, o Currículo, de 1977, abordava o que considerava como o cerne da alfabetização, ou seja, a habilidade de ouvir e falar: “Aí está chave de todo processo de alfabetização: na própria criança, na sua capacidade auditiva e expressão oral, pois ao falar está estreitamente ligado ao ouvir. Ela não poderá falar o que antes não lhe penetrou pelo ouvido: língua se aprende de ouvido” (PARANÁ, 1977, p. 103).

A importância dada ao ouvir ganhou atenção e relevância frente até mesmo à escrita, tendo algumas páginas dedicadas a isso. Cabe lembrar que a maior influência nesse momento sobre o ensino da língua materna é a área da comunicação, conforme já relatado. Por essa razão, saber ser um bom ouvinte era essencial para essa nova geração. Tanto que o documento sublinhou uma crítica para os estabelecimentos de ensino que descuidavam de desenvolver a habilidade de ouvir de seus alunos.

Era nessa linha, portanto, que a equipe asseverava que: “É inegável que o patrimônio cultural depende da audição, de saber ouvir, e que toda nossa capacidade de linguagem depende de nossos ouvidos” (PARANÁ, 1977, p. 103). Essa perspectiva ainda é reafirmada na nota de rodapé que dizia: “Provavelmente a escrita não nos ensina nenhuma nova estrutura, nenhum novo fonema, nenhuma sílaba. Limita-se a trazer novos vocábulos, a maioria pertencentes a vocabulário restrito ao uso escrito ou mesmo literário” (PARANÁ, 1977, p. 103).

Nesse prisma, o ouvir merecia atenção do professor alfabetizador que deveria trabalhar com essa habilidade em sala de aula, na década de 1970. Nos novos ditames da comunicação para a alfabetização, o ouvir era atividade recíproca do falar, por isso:

Com os meios modernos de comunicação de massa, o ouvir assume maiores proporções como habilidade de comunicação. Se as crianças não desenvolverem esta habilidade, aceitarão tudo o que ouvirem sem pensar, porque o rádio e a televisão, que penetram em nossas casas, constituem sistema de comunicação de mão única, pois as crianças não lhes podem fazer perguntas, nem responder. Ouvem, mas não falam (PARANÁ, 1977, p. 103-104).

O Currículo encerra o item sobre o ouvir criticando também o professor que da mesma forma não explorava essa habilidade em si mesmo, já que não prestava atenção ao que seus próprios alunos diziam e era convidado, portanto, a praticar isso. Nas palavras do documento: “O próprio professor em sala de aula, fala, vê seus alunos, mas não os ouve. Se o professor não aprender a ser bom ouvinte, como poderá desenvolver tal habilidade em seus alunos?” (PARANÁ, 1977, p. 104).

A importância do ouvir nos termos da Comunicação, expressada no Currículo, envolvia a capacidade de raciocinar. Para tanto, quatro níveis do ato de ouvir eram pontuados pela equipe curricular: primeiro, compreender a mensagem, isto é, a situação cultural retratada; segundo, analisar a mensagem, ou seja, descobrir os objetivos dos comunicantes, os meios que se valem, bem como as causas e os efeitos; terceiro, julgar a mensagem através da escolha do receptor; quarto, decidir o que fazer (PARANÁ, 1977). Esse tema foi encerrado pelo documento, enaltecendo sua importância para a vida toda.

Sobre a habilidade de falar, o item inicia com a epígrafe de William Ragan⁶², que dizia que “toda criança, independente do seu nível de escolaridade, deve ter oportunidade de se expressar oralmente para poder desenvolver habilidades, hábitos e atitudes indispensáveis a qualquer indivíduo, especialmente numa sociedade democrática” (RAGAN *apud* PARANÁ, 1977, p.107). Nesse sentido, o documento ressaltava a importância de se valorizar as atividades que desenvolviam a expressão oral da criança, pois havia um grande estímulo a isso devido à exposição à televisão, ao rádio, ou seja, à comunicação, segundo asseveravam os redatores da alfabetização.

Somado a isso, haveria a necessidade de a própria criança expressar os seus sentimentos diante do mundo. No entanto, é oportuno notar que essa modalidade da língua materna foi a que recebeu menor atenção por parte do documento, um pouco mais de meia página encarregava-se de instruir os professores sobre a importância da fala. Ali, também, não foi retomada a questão da diversidade linguística.

O Currículo nessa modalidade destacou apenas que “A linguagem oral é de grande importância, pois é básica para o processo da alfabetização: leitura e escrita” (PARANÁ, 1977, p. 107). Para o trabalho com o 1º ano, portanto, a fala deveria ser considerada em seu aspecto comunicativo social, ou seja, desenvolver no estudante a capacidade de se expressar claramente, sem timidez, trocar ideias espontaneamente com outros alunos, etc. Para isso, sugeria atividades como hora da novidade, teatralização, conversas, etc.

Já sobre a leitura, as considerações foram mais profundas, com três páginas destinadas para abordá-la. São destacados princípios referentes à importância da leitura, conceito, habilidades a serem desenvolvidas, dentre outros aspectos. Assim, para a equipe do Currículo, a importância da leitura estava no fato de ser também um instrumento de comunicação usado entre os homens.

A leitura com eficiência, para perspectiva curricular, promoveria ao homem sucesso profissional, social e pessoal. Acarretando a essa habilidade, o poder de transformar a vida do sujeito que progrediria em todas as áreas. Nessa linha, o Currículo (PARANÁ, 1977) argumentava que o homem lê em diferentes situações e com diferentes finalidades, tais como:

⁶² A epígrafe, da seção destinada à fala, apesar de sucinta, trouxe uma pista para buscar mais informações referentes à fundamentação teórica curricular, de 1977. Foi encontrado um artigo que abordava como tema central o currículo. Este estudo esclareceu que William Rague “em 1953, em sua obra Currículo elementar moderno, concebia currículo como um recurso instrumental, que consistia em experiências por meio das quais as crianças atingiam a auto-realização, ao mesmo tempo em que aprenderiam a contribuir para a construção de melhores comunidades [...]” (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 31). O estudo realizado por essas autoras propiciou compreender, também, que outro grande pensador que influenciou a forma como os currículos foram pensados na década de 1970 foi Tyler. A concepção desse autor sobre Currículo era que este documento deveria ter uma prática neutra, ser um instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento.

“para adquirir informações; para resolver problemas de trabalho; orientar-se; satisfazer necessidades pessoais; preencher suas horas de lazer; adquirir cultura, etc.” (PARANÁ, 1977, p. 108).

Por outro lado, o discurso sobre a importância da leitura para o homem, sem dúvida, trazia uma afirmação bem ousada para aquela conjuntura de ditadura militar. É possível perceber, neste momento, a projeção de desenvolver uma visão crítica no leitor diante do seu contexto, revelando ali uma contradição entre o que se vivia politicamente em nível nacional e o que se “desejava” em nível estadual.

Pela leitura de jornais, revistas, livros, periódicos e reflexão sobre o assunto lido, distinguindo fatos e opiniões, o homem poderá conhecer e julgar comportamentos e atitudes das lideranças dos diversos grupos sociais em que está inserido. Anúncios, propagandas, cartazes, letreiros, manchetes sufocam, exigindo dele um nível de leitura crítica, que lhe permita defender-se de possíveis ideias que não compatibilizam com suas próprias convicções e suas reais necessidades (PARANÁ, 1977, p. 108).

É interessante destacar nesse trecho anterior, que sua argumentação procurava atingir duas categorias de circulação da leitura. Uma voltada aos meios de comunicação, isto é, os que traziam notícias referentes aos contextos político, social e econômico. A outra direcionada para os meios que instigavam o consumo, ou seja, os grandes propagadores de produtos. E são por esses veículos de acesso à leitura, que a equipe redatora fechou o discurso, que convém ser citado aqui: “que não lhe permita defender-se de possíveis ideias que não compatibilizam com suas convicções e suas reais necessidades” (PARANÁ, 1977, p. 108). Nota-se, portanto, uma extrema coragem da equipe de manifestar em documento curricular, ou seja, uma proposta de ensino para todo seu território, uma orientação que vai, de alguma maneira, proposital ou não, contestar o regime vigente.

Entretanto, logo, a seguir, na sequência do texto, o Currículo fazia a relação da leitura para o desenvolvimento do homem no trabalho e no seu papel de cidadão. Assim, seria por meio desta habilidade que ele poderia desempenhar eficientemente suas funções, satisfazer-se como pessoa e, de igual maneira, exercer seu papel de cidadão consciente. Para isso, ele precisaria ser um leitor que: compreendesse, interpretasse, julgasse e decidisse sobre as mensagens escritas (PARANÁ, 1977).

O conceito de leitura, prosseguindo coma exposição e análise da proposta curricular, é apresentado em meio à ressalva de que muda o tempo todo. Sem mencionar a autoria do conceito, a equipe asseverava em letras garrafais que: “LEITURA É A INTERPRETRAÇÃO DE IDEIAS EXPRESSAS GRAFICAMENTE, DE ACORDO COM A VIVÊNCIA E A AFETIVIDADE DO LEITOR” (PARANÁ, 1977, p. 109).

Em face dessa definição, o Currículo reforçava a premissa de que ler não seria apenas o ato de perceber e reconhecer palavras por seus elementos fonéticos como na fase mecânica, na qual apenas se decifra o código alfabeto, mas, sim, estaria ali envolvido o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão. Nessa linha, enfatizava que essas habilidades se configuravam como objetivo primordial da alfabetização, “a fim de que a criança possa interpretar, julgar e decidir sobre o que lê, bem como fazer da leitura instrumento de lazer e esclarecimento” (PARANÁ, 1977, p. 109). Para tal desenvolvimento dessas habilidades, o documento trazia em uma nota de rodapé, a advertência de que isso aconteceria mediante a seleção cuidadosa de método, processos e materiais para serem utilizados no processo alfabetizador.

Nessa abordagem sobre a leitura, pode-se afirmar, que o Currículo paranaense não estava trabalhando apenas em uma visão tecnicista do ensino, já que aparentava novamente estar à frente de seu tempo em alguns aspectos relacionados a ir além do mecânico até chegar ao nível da leitura crítica. No mínimo, sobre esse elemento curricular, pode-se inferir que o grupo que redigiu as novas orientações curriculares estava sintonizado aos estudos recentes sobre a leitura.

Com o intuito de demonstrar como o Currículo de 1977 considerava a leitura de forma bastante arrojada para seu tempo, logo, a seguir, apresenta-se uma lista de níveis de compreensão leitora que deveriam ser desenvolvidas com a criança, em sala de aula (PARANÁ, 1977, p. 109-110):

- Aprender o sentido geral do texto.
- Identificar as ideias principais.
- Organizar logicamente o que lê.
- Fazer deduções (inferir) e tirar conclusões (julgar).
- Selecionar material de leitura de acordo com seus objetivos.
- Avaliar o que lê.
- Abranger unidades de sentido a cada visada (amplitude da visada).
- Ler da esquerda para a direita.
- Ler silenciosamente, sem mover os lábios ou apontar o que vai lendo.
- Ler silenciosamente, antes de fazê-lo oralmente.
- Manusear corretamente o material de leitura (virar folhas, consultar índices e glossário, usar marcadores, etc.)
- Cuidar do material de leitura.
- Adotar posição adequada para leitura.

A preocupação e empenho da equipe curricular no quesito leitura ficam evidentes e chega ao ponto de até se desculparem pela insistência em fazer o professor perceber que a leitura iria muito além da decodificação. Isso pode ser notado no trecho logo, a seguir:

É necessário termos sempre presente que no mesmo modo que recebemos mensagens orais por meio da audição, é por meio da leitura que recebemos as mensagens escritas. Ora, a criança associa o significado das palavras e frases do material impresso à sua imagem acústica e o interpreta. E para interpretar com eficiência as mensagens escritas, ela precisa dessas habilidades de compreensão (Desculpe a insistência!!!), além, é evidente, de certas atitudes (gosto e interesse pela leitura; reconhecimento do valor da leitura na própria vida; preferência por leitura que apresente valor literário) (PARANÁ, 1977, p. 109).

Outro aspecto considerado sobre a compreensão da leitura feita pela criança, apontado pelo Currículo, era a tese que para esta compreensão ocorrer era preciso levar em conta alguns elementos referentes ao contexto do estudante, bem como a cultura que a criança possuía, o meio em que vivia, a proximidade com a linguagem do autor e se conhecia o assunto abordado por ele. Pois, sem esses conhecimentos prévios, a compreensão seria afetada.

Por outro lado, a compreensão também depende da criança em si, da cultura onde se criou e do meio e que vive, pois está muito ligada à necessidade de que aquele que escreve (o autor) e aquele que lê (a criança) ‘falem a mesma língua (identificação), para juntos chegarem a uma ampla área de compreensão. É o chamado fenômeno da empatia que determina o grau de entendimento (compreensão) que se exige na leitura (PARANÁ, 1977, p. 110).

A modalidade da escrita revelou-se, de igual maneira, uma proposta curricular além das fronteiras tecnicistas, ou seja, avançada para sua década em alguns aspectos que serão agora abordados. Assim, observa-se no próprio conceito de escrita uma perspectiva já bastante interessante, ao considerar:

É escrevendo que expressamos e fixamos pensamentos e emoções; deve-se, assim, dar a maior importância ao aspecto ideativo inerente a essa aprendizagem. A criança só deve escrever sobre aquilo que compreende, que é capaz de ler, que para ela tem sentido real, pois corresponde às experiências de sua própria vida (PARANÁ, 1977, p. 111).

A afirmação posta pelo Currículo leva a uma crítica muito interessante ao ensino mecânico pela ótica de uma personagem argentina muito politizada e que sempre é chamada quando se quer criticar a escola. Mafalda⁶³, de Quino⁶⁴, que nasceu em um contexto de ditadura

⁶³ Para mais aprofundamento, recomenda-se a leitura de duas Dissertações sobre o uso crítico de tirinhas. A investigação de Oliveira (2011) aborda “Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra hegemônicos”. O estudo de Rodrigues (2018) aborda “A escola pela ótica de Calvin, Mafalda e Chico Bento - um estudo das experiências cotidianas dos personagens de histórias em quadrinhos.

⁶⁴ Quino, na realidade é Joaquín Salvador Lavado, o Quino, filho de imigrantes espanhóis andaluzes, que nasceu em Mendoza, Argentina, em 17 de julho de 1932. O criador da Mafalda recebeu várias premiações pelo seu trabalho feito através de crítica social e bom humor (OLIVEIRA, 2011). Infelizmente, Quino faleceu recentemente, em 2020, mas fica imortalizado na sua arte que despertava em todos os que a liam uma visão crítica e transformadora do mundo.

militar também em seu país, na década de 1960. As Figuras 12 e 13, a seguir, de Mafalda explicam o que seriam as atividades mecânicas e que sentido elas têm para educação, tanto pelo lado da escrita quanto da leitura, conforme fora declarado pelo próprio Currículo de 1977.

Figura 12 – Mafalda e sua professora



Fonte: Dissertação de Mestrado (RODRIGUES, 2018).

Figura 13 – Mafalda lendo jornal



Fonte: Dissertação de Mestrado (RODRIGUES, 2018).

Não obstante, o Currículo não descartava o ensino mecânico, visto que destacava o trabalho com o traçado das letras através da caligrafia. Nesse aspecto, percebe-se o vínculo do documento ainda à visão mecânica de aprendizagem da língua materna em seu contexto, embora haja uma tentativa significativa de romper ou avançar a isso. Nesse embate de ideias contrárias, a solução que o documento orientava era que houvesse o ensino da escrita em dois aspectos: o mecânico que corresponderia aos traçados das letras e da caligrafia. O ideativo, que se referia ao ato de expressar os pensamentos por meio da escrita.

O documento agregava que para desenvolver a habilidade de escrever era necessário ter alguns pré-requisitos básicos, como a criança ter desejo de aprender a escrever, bem como

possuir maturidade visual, auditiva. Além desses elementos, a criança teria que ter uma boa coordenação de seus movimentos e bons hábitos de atenção.

Em relação ao aspecto mecânico, alguns parágrafos foram necessários para explicar e convencer os docentes sobre a importância da caligrafia, especialmente, por meio de argumentar que a escrita se fundamentava naturalmente através do grafismo. Desse modo, a criança seria levada naturalmente a esse processo de traçar as letras, imitando-as. Nas próprias palavras do Currículo: “a criança aprende a traçar as letras por imitação; tal fato nos leva a dizer que um dos processos mais eficientes para o ensino da caligrafia (o aspecto mecânico da escrita) é a cópia” (PARANÁ, 1977, p 111).

Cabe, neste momento, a observação que o Currículo traz uma proposta que oscila entre o modelo de ensino mecânico e o contextualizado. Ou seja, ao mesmo tempo em que lançava a ideia de partir da experiência e vivência da criança, permanecia amarrado às práticas mecânicas. No mesmo texto em que sugeria a caligrafia, nota-se que havia a tentativa de deixar essa atividade escrita contextualizada, pois afirmava:

As primeiras atividades das crianças nessa aprendizagem serão informais e ocasionais, aproveitando-se de situações surgidas naturalmente em sala de aula: a criança faz um desenho e deseja escrever o nome da figura desenhada, ou seu próprio nome para identificar o trabalho: o professor faz um desenho para que o aluno copie (PARANÁ, 1977, p. 111).

Em relação à atividade escrita através da cópia, a equipe redatora sublinhava que “a cópia não tem um fim em si mesma, haverá sempre um objetivo a atingir através da cópia” (PARANÁ, 1977, p.112). A orientação era a de que inicialmente essa atividade copista fosse dirigida pelo professor, como modelo ao escrever no quadro de giz para que o aprendiz fosse traçando as letras juntamente.

Com o decorrer dos dias, o alfabetizando não precisaria mais acompanhar o professor e, progressivamente, tornar-se-ia independente. Para isso, o Currículo sugeria que o professor fizesse traços no caderno da criança para que servissem de pontos referenciais que a levariam a se organizar melhor durante a atividade. Além disso, indicava que, concomitante à cópia, houvesse atividades manuais e exercícios de ritmo, todavia não mostrava ou explicava como seriam essas atividades.

A arte do bem escrever através da caligrafia, para o Currículo Estadual, necessitava da postura correta e do mobiliário adequado, o que iria prevenir problemas futuros na saúde do aluno. Todavia, nessa perspectiva, principalmente referente ao mobiliário, nota-se a distância entre a realidade e o que se idealizava para o ensino da 1ª série durante a década de 1970.

A fim de que a escrita não se torne uma atividade cansativa, deve-se cuidar para que o educando mantenha uma postura correta (frente para a carteira, pés apoiados no chão, papel ligeiramente inclinado para a esquerda, mão esquerda apoiada no papel) o que também impedirá certos defeitos posturais (lordose, xistose, etc.). Além disso, o mobiliário deve estar de acordo com o tamanho da criança (PARANÁ, 1977, p. 112).

A letra indicada para ensinar as crianças era a cursiva, porém, nada impediria de usar a *script*. Nesse aspecto, o Currículo justifica que alguns defendiam que a letra de imprensa exigiria menos esforço dos estudantes. No entanto, não havia referência de quais seriam os autores que fundamentavam as afirmações feitas até então.

Em relação ao aspecto ideativo da escrita mencionado pelo documento, depois de passar pelas atividades mecânicas, tratava-se da redação, isto é, da composição escrita. Esse quesito estaria relacionado à expressão do pensamento através de anotações de experiências, informações, narrações, etc. A ideia defendida pelo currículo, para chegar ao desenvolvimento da composição, passaria pelas seguintes instruções:

Para desenvolver no educando as habilidades necessárias à expressão de ideias pela composição escrita, é necessário que se lhe oportunizem situações específicas. Além disso, há fatores que não podem deixar de ser considerados: ambiente da sala de aula, desenvolvimento da linguagem oral, experiências vividas, experiências em leituras, imaturidade e outros (PARANÁ, 1977, p. 113).

Nessa abordagem, a equipe responsável pela alfabetização paranaense evidenciava que havia duas maneiras de realizar a composição escrita, ou seja, por meio da composição com finalidade prática e composição criadora:

Composição com finalidade prática, cujo objetivo é o de estabelecer comunicação imediata com o meio. Como exemplo desse tipo de composição citamos: carta, recados, pequenos avisos, notícias, pequenos anúncios.

Composição criadoras; não tem objetivos imediatos de comunicação. Devem ser consideradas como manifestação de impulsos íntimos, como toda atividade essencialmente criadora, de necessidade auto-expressão e realização. Ela deve ser encarada e compreendida como parte essencial de todo crescimento e desenvolvimento sadio (PARANÁ, 1977, p. 112, grifos do autor).

O discurso do Currículo seguia para uma relação de textos considerados de composição criadora, como “narração de histórias; descrições de locais vistos ou imaginados; poesias, quadrinhas; impressões e apreciações sobre experiências e atividades diversas” (PARANÁ, 1977, p. 112). Diante disso, verifica-se que as orientações paranaenses para o processo de ensino e aprendizagem já anunciavam que se utilizassem gêneros textuais diversos, para a

alfabetização. Tal constatação é, sem dúvida, de grande pertinência para ajudar a contar a história da alfabetização paranaense.

As considerações sobre a escrita vão culminar em uma observação que a equipe julgava de extrema importância em relação à linguagem da criança. O que retoma as orientações anteriores sobre diversidade linguística, embora a ênfase estivesse agora mais no sentido de ampliação da linguagem do que discriminação da cultura familiar.

Quanto à linguagem, repetimos: a criança reproduz na escrita, a linguagem familiar, a que usa oralmente. Se essa linguagem é pobre, quanto ao vocabulário e falha quanto à construção de frases, no momento em que tiver aprendido a escrever, sua tarefa escrita o demonstrará. À escola cabe uma tarefa bem definida: ampliar as possibilidades de expressão escrita do educando, trabalhando a linguagem familiar que ele traz, enriquecendo-a pelo contato com as outras formas coloquiais e permitindo-lhe chegar ao uso do padrão culto gradativamente (PARANÁ, 1977, p. 113).

Na sequência do documento, encontram-se os objetivos que deveriam ser alcançados ao final da alfabetização, os quais fecham o capítulo dedicado à alfabetização, estes seriam (PARANÁ, 1977, p. 118-119):

- 1º objetivo - Reproduzir histórias⁶⁵ ouvidas e lidas, demonstrando compreensão;
- 2º objetivo - Ler com compreensão palavras de seu vocabulário ativo;
- 3º objetivo - Escrever com correção palavras já trabalhadas em sala de aula (dificuldades ortográficas) apresentadas na cartilha;
- 4º objetivo - Escrever corretamente quaisquer palavras da sua linguagem familiar que não apresentasse dificuldades ortográficas, como as seguintes:
 “ch” ou “x”,
 “j” ou “g”,
 “z” ou “s” ou “x”,
 “ss” ou “s” ou “c” ou “ç” ou “SC” ou “x” ou “xc” ou “xs” ou “z”: massa, cansar, certo, dançar, descer, desço, próximo, excelente, exsudar, luz, observando que algumas formas ortográficas dificilmente hão de ocorrer em palavras de língua familiar.
 “l” ou “u” (alto ou auto)
 “h” inicial.
- 5º objetivo - Redigir com criatividade
- 6º objetivo - Utilizar adequadamente a pontuação final (interrogação, exclamação e ponto)

Em cada objetivo apresentado, o Currículo trazia o conceito, especificava do que se tratava e orientava o modo de proceder por parte dos docentes. Alguns pontos desses objetivos serão retratados aqui, por auxiliar a descortinar um pouco mais o contexto estadual, na sua forma de pensar e orientar a alfabetização no Estado. Como já dito, essa fonte foi a que mais

⁶⁵ Sobre a terminologia história ou estória, o Currículo fez uma observação interessante de que o ouvido não distinguia uma ou outra, ou seja, se uma era ficcional ou real e, por essa razão, adotavam o primeiro termo (PARANÁ, 1977).

permitiu a esta investigação conhecer o que se pensava, bem como se recomendava para a alfabetização.

No que tange o primeiro objetivo, o documento esclarece que é preciso entender que o termo compreensão não era sinônimo de entendimento completo da leitura pelo aluno, mas se refere ao “comportamento ou respostas que representam entendimento literal da mensagem” (PARANÁ, 1977, p. 114). Nessa perspectiva, a criança demonstraria que compreendeu o que ouviu ou leu da seguinte forma:

Pelas capacidades que envolvem a compreensão, espera-se que a criança, ao enfrentar uma comunicação, seja capaz de entender o conteúdo que lhe é transmitido, saber do fato ou acontecimento, fazer uso dos materiais ou ideias da história. A comunicação pode ser oral ou escrita, verbal ou plástica (PARANÁ, 1977, p. 114).

O Currículo, nesta seção, sugere algumas atividades e estratégias para desenvolver o primeiro objetivo, ou seja, no qual a criança deveria ser capaz de reproduzir histórias ouvidas e lidas, demonstrando compreensão. Destaca-se o fato de o documento curricular oferecer sugestões de materiais e ainda opções de como a comunicação poderia ser feita pelos estudantes (PARANÁ, 1977).

Como uma estratégia importante para a alfabetização, o documento recomendava a contação de histórias, de forma que o professor pudesse fazer perguntas aos alunos sobre os personagens, o enredo e outros detalhes pormenores. Para auxiliar essa estratégia, o docente poderia lançar mão de alguns recursos como gravuras ou do próprio ambiente de sala de aula. Em contrapartida, os alunos poderiam responder às perguntas feitas pelo professor de duas maneiras, através da reprodução oral (o professor iniciava com uma pergunta e as crianças respondiam) e pela reprodução corporal (por meio de mímicas ou dramatizações dos fatos da história).

O segundo objetivo apresentava uma definição sobre o ato de “ler com compreensão” de forma bastante reveladora para os padrões culturais da época e, que para as décadas subsequentes, causaria certamente uma crítica severa. Dizia o texto: “Ler é transformar com compreensão a linguagem escrita em linguagem oral, a mensagem visual em mensagem auditiva, de acordo com os padrões aceitáveis da linguagem familiar da criança” (PARANÁ, 1977, p. 116). Diante disso, convém problematizar quais seriam os padrões aceitáveis à época, defendido pela equipe redatora? Segundo o documento, “os padrões aceitáveis da linguagem familiar são naturalmente dominados por criança de origem luso-brasileira, que fale sem embaraço, com fluência, obedecendo ao ritmo e à entonação normal da língua” (PARANÁ, 1977, p. 116).

Esse momento é ponto em que esta investigação mais uma vez se surpreende com o que encontra, mas compreende, por outro lado, que se trata de uma visão determinada pela sua época. De todo modo, o que não se pode negar é que realmente há várias ideias e conceitos que vão se contradizendo na proposta curricular. Como já observado, o documento oscila entre o seu contexto e a tentativa de ir além dele e quebrar as barreiras pré-estabelecidas.

Em virtude dessas questões, vale analisar com mais cautela a declaração encontrada sobre padrão familiar. Por um lado, o documento afirmava que deveria ser considerada a fala familiar do aluno, conforme exposto anteriormente. Contudo, declarava-se nesta seção que não seria qualquer variação familiar que poderia ser aceita, mas apenas a de origem luso-brasileira. Assim, o Currículo sinalizava as diferentes linguagens familiares, contudo, dentre essas elegia uma como padrão e, portanto, desconsiderava as demais culturas que constituíam a população paranaense e, porque não dizer, brasileira.

O texto curricular continuava explicando o que entendia por ritmo e entonação leitora. O ritmo envolveria “a sequência de sílabas fracas e fortes (como em secretaria e secretária); o encadeamento das sílabas (como em as uvas são maduras, ler-se-ia a.zu.va.zes.tão.ma.du.ras); as pausas naturais (venha logo // mãezinha)”. Por entonação, estariam envolvidos: o tom (altura); a intensidade (a maior ou menor força da sílaba); a duração ou quantidade (maior ou menor rapidez com que se pronunciavam as sílabas)” (PARANÁ, 1977, p. 116).

Por fim, esse tema era concluído com algumas recomendações consideradas relevantes para o desenvolvimento da compreensão de leitura, tais como: boa iluminação; postura adequada; volumes de voz; leitura sem movimentos inúteis, como apontar palavras e balançar o corpo e manuseio correto do material de leitura. Portanto, a criança, ao ler, deveria ter fluência, entonação e ritmo diante tanto da letra cursiva como da tipográfica.

O terceiro objetivo e o quarto remetiam ao trabalho com a escrita, ou seja, com as dificuldades ortográficas. O primeiro referia-se a escrever com correção as palavras já trabalhadas em sala de aula com dificuldades ortográficas, trazidas pela cartilha. Em função disso, alertava que era preciso ter alguns cuidados, sendo estes: “verificar se o aluno realmente compreendia o significado da palavra escrita ou a escrever; verificar se ele lia o que escrevia; cobrar dele somente as palavras já trabalhadas” (PARANÁ, 1977, p. 118). O quarto objetivo, a criança deveria ser capaz de escrever corretamente quaisquer palavras de linguagem familiar que não apresentasse dificuldades ortográficas como as vistas nas palavras: próximo, excelente, luz, etc.

O quinto objetivo, redigir com criatividade em linguagem familiar, ou seja, de forma coloquial e não gramatical. Lembrando, no entanto, que havia um parâmetro europeu

estabelecido para essa linguagem informal, como já destacado. Os recursos sugeridos para que o professor desenvolvesse esse objetivo seriam através de: gravuras; acontecimentos da escola; situações vivenciadas; seus próprios desenhos; comentando ou recriando histórias ou livremente.

O sexto e último objetivo, a ser desenvolvido no processo de alfabetização, tratava-se de utilizar adequadamente a pontuação final (exclamação, interrogação e ponto). As orientações do passo a passo que o docente deveria seguir estavam reforçadas pela palavra “sempre”:

A fim de habituar os alunos, o professor deverá sempre colocar o ponto final quando escreve períodos no quadro-de-giz, iniciando sempre por períodos assertivos. Adquirindo este hábito, o professor faz perceber a diferença entre um período assertivo e o interrogativo. Então, fará exercícios para que ponha no final do período a pontuação correspondente. Por último, procederá do mesmo modo para ensinar o ponto de exclamação. Terá o cuidado de levar os alunos a perceberem a diferença de expressão oral e de usarem, por esta razão, a adequada pontuação (PARANÁ, 1977, p. 120, grifos do autor).

Em síntese, foram essas as principais diretrizes curriculares e orientações aos professores paranaenses após a Lei nº 5.692/1971 através dos Planos de Educação (1973 e 1976) e dos Currículos (1973, 1976 e 1977). Os Planos auxiliaram a conhecer o panorama geral do estado do Paraná em seus aspectos sociais, econômicos, políticos. Somado a isso, segunda a perspectiva de seus idealizadores, eles apresentaram uma visão geral de como o ensino estava organizado e quais eram as novas medidas a serem tomadas para inserir a educação paranaense nos novos rumos que a Lei nº 5.692/71 definia.

Os Currículos revelaram ideais, conceitos e encaminhamentos metodológicos diversos, especialmente, para os professores paranaenses. Algumas dessas orientações estavam à frente do seu tempo, antecipando a orientação de se trabalhar com alguns gêneros textuais, por exemplo. Em compensação, havia algumas orientações bem conservadoras, ao sinalizar que os estudantes teriam que ter uma cultura familiar “aceitável”.

Outras prescrições, por sua vez, estavam alinhadas ao que se pensava na época, como o fato de ver o ensino da língua materna articulada à teoria da comunicação, ao ter como propósito formar bons comunicadores para compreender a nova linguagem social e dela participar. Por outra via, alguns aspectos curriculares demonstraram ideias que se contradiziam, pois, o discurso oscilava a favor do ensino mecânico tecnicista e do ensino contextualizado à vida do estudante. De todo modo, os Currículos da década de 1970 foram iniciativas significativas do estado do Paraná no sentido de traçar as linhas mestras para o ensino de maneira geral e, sobretudo, para a alfabetização.

Notou-se, ainda, que todos os documentos oficiais do Estado estavam alinhados às políticas educacionais nacionais e aos principais conceitos que se pensavam na época a respeito da Educação, respondendo dessa forma à organização e a demanda social de seu tempo e espaço. Com relação à alfabetização, apresentaram não apenas o que ensinar, mas, como, com o quê, e para quê ensinar a língua materna, orientando os professores dentro daquilo que almejavam ser o melhor para a visão política, social e econômica do Estado. Conforme, pois, assinala Saviani (2016, p. 62): “são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades”.

Assim, de posse do conhecimento referente a todas essas diretrizes oficiais, contidas nas fontes primárias pertencentes ao estado do Paraná, bem como ancorada nas contribuições dos capítulos anteriores, é possível seguir com esta investigação para o último capítulo, a fim de conceber a análise crítica almejada sobre as fontes locais encontradas em São José dos Pinhais.

5 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: DE 1975 A 1979

*Escrever, eu já andava rabiscando
mesmo antes de entrar para a escola.
Escrevia nas paredes do galinheiro, no
no cimento do tanque ou no passeio da rua..
Arranjava um pedaço de carvão,
de tijolo, de caco de telha, pedra de cal.
(Bartolomeu Campos de Queirós, 1997, p. 40)*

Este capítulo se propõe a realizar uma análise crítica sobre como a alfabetização se configurou no município de São José dos Pinhais, mediante orientações oficiais federal e estadual paranaense, no período de 1960 a 1980. Contou-se, para tanto, com quatro Avaliações de Língua Portuguesa de 1975 e um Caderno de Planejamento de 1979. Essas fontes escolares permitiram conhecer e compreender detalhes significativos sobre alfabetização municipal. Antes de apresentá-las, porém, percebe-se a relevância de tecer algumas reflexões.

Essa fontes, denominadas aqui de escolares, oferecem possibilidades e, igualmente, dificuldades na investigação, visto que deixam lacunas que não permitem que o passado seja inteiramente observado. Do mesmo modo, não se pode assegurar que seu conteúdo, atividades e metodologia foram aplicados totalmente na íntegra. Até mesmo nas Avaliações não é possível ter acesso até que ponto a professora fez intervenções na realização destas. Por sua vez, o Caderno de Planejamento não pode ser considerado também uma representação fiel da realidade em sala de aula, pois, muitas vezes, é aplicado além do que nele está registrado ou, o contrário, isto é, não se pratica exatamente como está descrito.

Entretanto, mesmo diante dessas limitações, as fontes forneceram alguns registros que testemunham (THOMPSON, 1981) como poderia ter sido a alfabetização naquele espaço e tempo. Isso é devido aos materiais pedagógicos elaborados pelos professores da rede municipal de ensino que atuaram naquele período. Esses documentos, portanto, sinalizaram uma práxis comum à época, mas, também, inovações e adaptações à realidade dos alunos saojoseenses.

Ao buscar compreender as fontes, foi preciso também visualisá-las pela perspectiva bakhtiniana⁶⁶, o qual revela que “todas as esferas da atividade humana, por mais variada que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Para o autor,

⁶⁶ Bakhtin, segundo Faraco (2009), foi um dos mais importantes filósofos do século XX. Participou de um grupo de intelectuais por mais de dez anos (1919-1929), o qual se reunia para partilhar um conjunto expressivo de ideias. O encontro recebeu o nome de “O Círculo de Bakhtin”. Para Faraco (2009), apesar de esse título ter sido dado pelos estudiosos de Bakhtin, foi ele quem produziu o conjunto da obra e se tornou sua produção de maior envergadura.

“a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e úmidos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Neste caso, o professor que a ensina e o aluno que aprende, na esfera escolar. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Nessa perspectiva, faz-se necessário fazer o seguinte questionamento: em que consistem os enunciados para esta investigação? A resposta vem pelo próprio Bakhtin:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recurso lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Ao empregar o conceito de Bakhtin (1997) nas fontes presentes, nota-se que estas são enunciados que circulam na esfera escolar e em suportes⁶⁷ específicos. No caso das Avaliações, é o papel almaço que a transporta. E no que tange ao planejamento das aulas, o caderno é o suporte optado pela docente para sistematizar sua prática, o qual, além disso, leva consigo outros suportes anexos, como, por exemplo, as folhas de atividades mimeografadas, que ali estão coladas.

Bakhtin (1997) ainda assevera que um enunciado caracteriza-se por três elementos essenciais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Este estudo considera que as fontes analisadas possuem esses elementos e podem, por isso, ser consideradas como gêneros textuais escolares ou pedagógicos, assim como outros que pertencem à conjuntura das instituições de ensino, visto que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Na escola, como uma esfera de circulação, são produzidos e encontrados uma rica variedade de gêneros (fontes para o campo da história) como cadernos de professores e de alunos, livros didáticos, agendas, Diários de Classe (livro de registro de frequência e de conteúdos), atividades em folhas, entre outros cânones escolares, que permitem ao pesquisador adentrar neste universo por diferentes meios. Entretanto, torna-se mais difícil encontrar tais

⁶⁷ A respeito do termo suporte, o dicionário do Ceale traz a seguinte definição sobre isso, pela voz de Martha Lourenço Vieira, “Suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc.”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 01/05/2020. Contudo, para Marcuschi (2008), o termo suporte é muito complexo, pois pode também ser muitas vezes um gênero, redefinindo seu papel e, dessa forma, para a perspectiva desse autor, o mais importante é compreender que um gênero para circular na sociedade precisa de algum suporte, e não pode ser considerado algo neutro.

fontes, ou, gêneros, a medida em que a escola avança no tempo e se desfaz, e/ou, deixa poucos materiais disponíveis pelo caminho.

Outra reflexão pertinente ainda sobre as fontes encontradas para a realização desta pesquisa, como os gêneros textuais, é em relação a sua função comunicativa que faz uma remissão, de certo modo, com o período investigado, porém com a diferença de entender a comunicação por meio do diálogo e da dialogia entre os discursos:

Nessa perspectiva, o texto é diálogo entre os interlocutores e é diálogo entre discursos, o que lhe confere a qualidade de enunciado. Como enunciado, é individual, único e irreproduzível. Nesse sentido, os textos são elos irreproduzíveis de uma cadeia histórica de comunicação social. Individual, único, irreproduzível e dialético, porque sempre se produz nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos, no diálogo com outros textos. É contrapalavra de um sujeito que pratica ato de cognição e juízo (GONTIJO; SCHUWARTZ, 2012, p. 204).

É exatamente o significado das fontes tratadas aqui, tanto as Avaliações quanto o Caderno de Planejamento, que são entendidas como portadores de enunciados, pois esses objetos foram elaborados por alguém (docente) que se alimentou em outras fontes, sobretudo, as oficiais. Enunciados produzidos para serem lidos por dois grupos distintos: o primeiro seria constituído por interlocutores ativos (coordenação pedagógica); o segundo grupo seria constituído por interlocutores passivos (alunos), com a função apenas de executar os comandos dados.

Caberia a esta pesquisa conjecturar também, em razão do exposto anterior, que as fontes enquanto enunciados estabelecem diálogo com outro perfil de interlocutor, isto é, o pesquisador, que as toma como seu objeto de estudo e procura escutar o que todas as vozes envolvidas têm para dizer em relação a um determinado tempo e espaço.

Além disso, estas fontes são portadoras de ideais; conceitos sobre o que é a alfabetização e como deve ser ensinada e praticada na sua época. Soma-se a isso, a perspectiva da História da Educação, pois os materiais encontrados, são abordados também como fontes históricas que, ao serem interrogadas, conforme argumenta Bloch (2001)⁶⁸ podem revelar alguns fatos sobre o objeto de estudo investigado e como este corresponde ao seu contexto histórico e, especialmente, à demanda social e econômica.

Nesse prisma, a perspectiva histórica é de extrema relevância para não se correr o risco de interpretar as fontes com ingenuidade ou com excesso de paixão. Assim, diante dessas reflexões, pretende-se neste momento perceber que o objeto estudado é parte de um todo, ou

⁶⁸ O historiador Marc Bloch (2001), através de suas reflexões a respeito do ofício de historiador, orienta os pesquisadores a sempre interrogar as fontes, pois estas podem enganar ou mentir.

seja, estabelece uma relação com os documentos oficiais, nacional e estadual, ao mesmo tempo em que, procura adequar-se as suas questões locais. Conforme salienta Cury (2000):

A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da praxis. Ignorar, na dialetização base superestrutura, no movimento das relações recíprocas, a atuação do homem como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais é tomar a realidade uma abstração (CURY, 2000, p 38).

Diante desse ponto de vista, não é possível compreender as práticas realizadas em São José dos Pinhais desarticuladas das diretrizes do Estado e do Governo Federal a respeito da alfabetização, mesmo que superem as normativas e encontrem seu próprio caminho. Por essa razão, Cury (2000, p. 45) afirma que “a realidade é um todo aberto, no interior do qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo”. Assim como bem esclarece Aksenen (2019) que a totalidade também necessita de suas partes, pois:

A totalidade, percebida como resultado de diversos elementos, relacionados de forma integrada, complementar ou contraditória entre si, pode ser explicada por meio da categoria da mediação, principalmente por permitir que a análise dos documentos, bem como dos depoimentos, seja considerada em sua particularidade, contudo, articulada ao contexto mais amplo em que estão inseridos, em sua dimensão histórica (AKSENEN, 2019, p. 29).

Foi preciso, portanto, olhar a alfabetização na sua totalidade, inclusive na totalidade da Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, para chegar até aqui, foi de extrema importância perceber essa alfabetização inserida no contexto global, regional para, enfim, poder compreendê-la, agora, no local. Nesse sentido, este estudo está considerando as categorias de totalidade e mediação, como defende Aksensen (2019) para analisar criticamente as fontes que constam nesta seção e entender que a parte está no todo, mas o todo também se inscreve na parte.

Procura-se ao analisar esses documentos, portanto, perceber as diferentes relações existentes entre as fontes e as prescrições em contexto estadual e nacional. Do mesmo modo, perceber e compreender como isso ocorreu nas práticas que aqui se apresentam nas Avaliações e no Caderno de Planejamento, pois mais uma vez recorre-se às palavras de Bloch que argumenta: “reconhecemos que, numa sociedade, qualquer que seja, tudo se liga e se controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as manifestações elementares como as mais sutis da mentalidade (BLOCH, 2001, p. 31).

5.1 AVALIAÇÕES DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DE 1975, EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

A filha de uma professora aposentada da Rede de São José dos Pinhais concedeu alguns materiais de sua mãe para este estudo, os quais ficaram guardados em um cômodo de sua casa e foram trabalhados na Escola Municipal Paulo Pimentel que, na época, era rural. Ao saber desta pesquisa, fez uma busca nos materiais da mãe e os encontrou, sendo estes: duas cartilhas (1959 e 1978), um livro didático (1985), um material impresso referente ao curso de alfabetização (1992) e algumas Avaliações⁶⁹ (1975).

Dentre essas fontes, saltaram aos olhos as Avaliações⁷⁰, já que poderiam demonstrar, além de outros fatos, o que era esperado de nível de leitura e de escrita para a fase final da primeira série. Do mesmo modo, esses materiais poderiam proporcionar conhecer qual era a metodologia empregada em meados de 1970 pela professora que preparou as Avaliações, bem como revelar se seguiam as diretrizes oficiais. À vista disso, apresentam-se agora essas fontes de maneira detalhada e algumas vezes descritiva, tendo em vista que o papel utilizado já está bem corroído pelo tempo e pela forma de armazenamento.

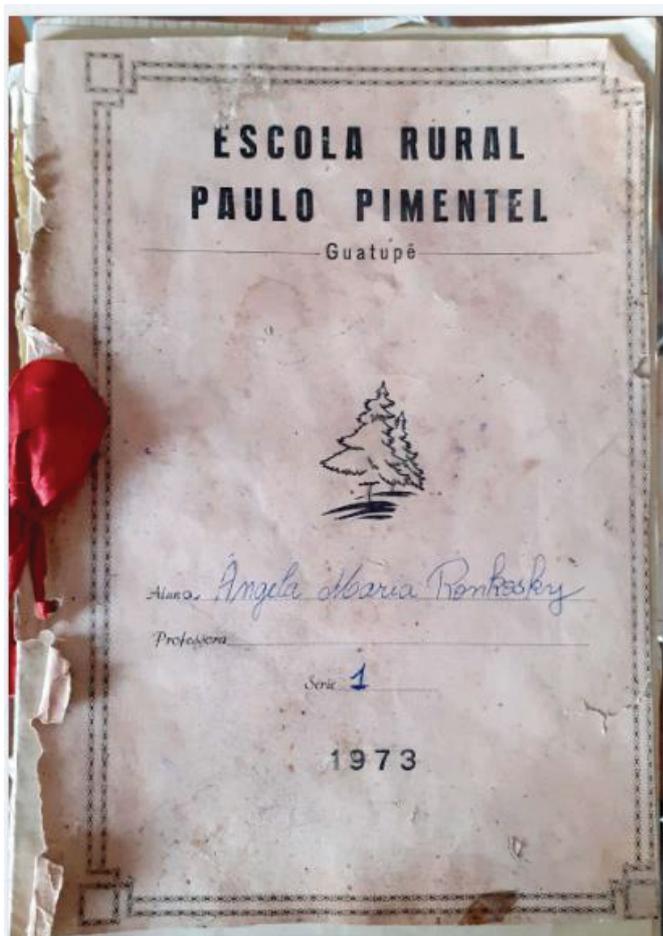
Cabe salientar que, apesar de na capa estar com o ano de 1973, as provas são do ano de 1975 e pertenciam à mesma aluna. Muitas páginas estão amareladas, manchadas ou apagadas e, por essa razão, não foi possível apresentá-las de maneira muito legível. Todavia, mesmo com essa limitação, alguns exercícios estão mais visíveis para serem observados, e os que não estão serão reproduzidos conforme as fontes.

A Figura 14 mostra uma prova de Português, realizada na Escola Municipal Rural Paulo Pimentel. Esta unidade de ensino ainda está ativa, contudo, não é mais rural devido ao crescimento e expansão da cidade, ao longo do tempo. Ainda se localiza no bairro Guatupê, no município de São José dos Pinhais, e atualmente atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

⁶⁹ Embora os termos avaliação e prova possuam significados distintos, na época, ambos eram considerados sinônimos, o que se observa pelas anotações da Professora, nos documentos analisados.

⁷⁰ A palavra “Avaliações”, assim como “Caderno de Planejamento”, estará escrita com letra maiúscula no corpo deste texto por estar considerada como fonte documental, ou seja, para diferenciá-las do termo comum.

Figura 14 - Capa das avaliações



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel

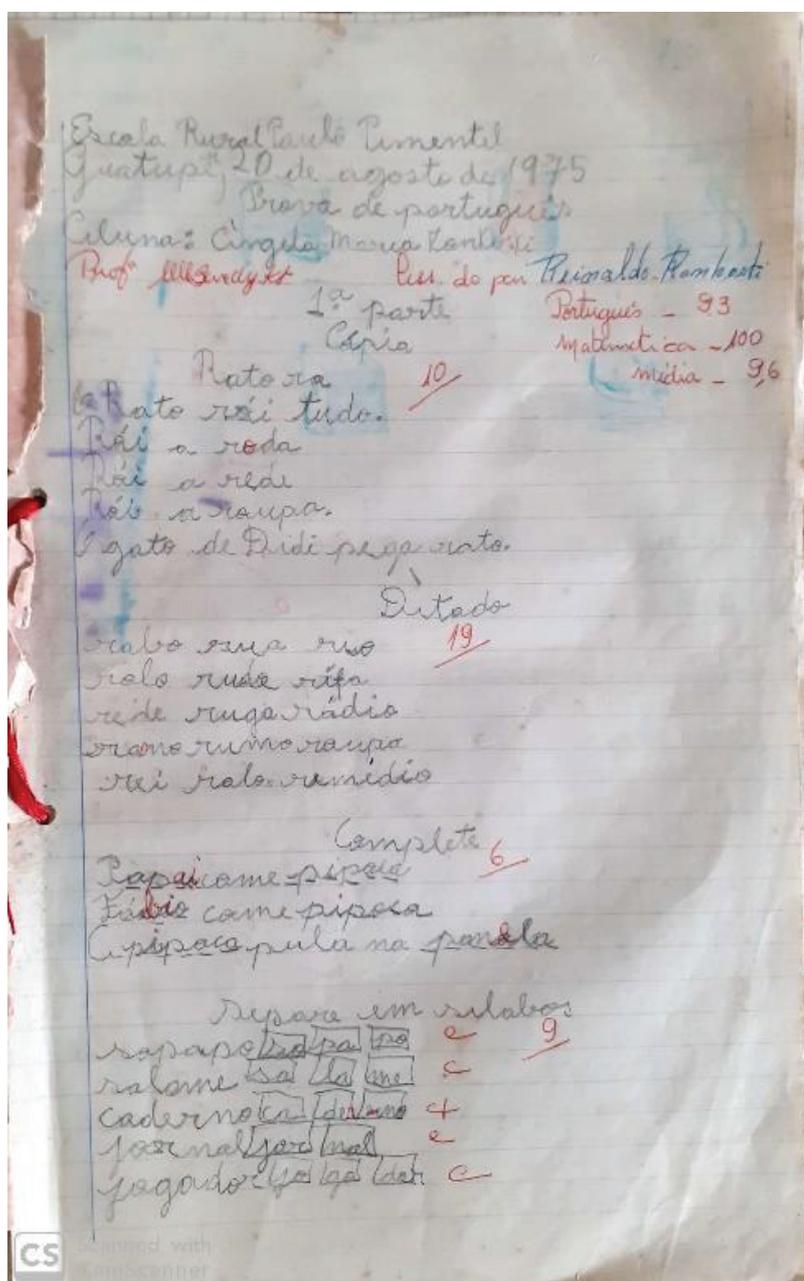
Para uma melhor compreensão das fontes, a seguir, serão apresentados alguns subtítulos explicativos, como forma de sistematizar e organizar as questões encontradas nas Avaliações. Estas são: Os níveis de conhecimento cobrados nas Provas de Comunicação e Expressão; Avaliações de leitura e escrita no final do ano letivo; Avaliações de leitura e escrita de 1975: alfabetização concluída?

5.1.1 Os Níveis de Conhecimento cobrados nas Provas de Comunicação e Expressão

A primeira avaliação coletada no conjunto de provas foi feita no dia 20 de agosto, de 1975. Através da Figura 15, logo a seguir, pode-se verificar a afirmação. Entretanto, em razão de não haver boa qualidade da imagem, faz-se necessário descrever as atividades registradas

neste documento para, posteriormente, conhecer como os exercícios são organizados e do que se tratam.

Figura 15 - Prova de Português, Agosto

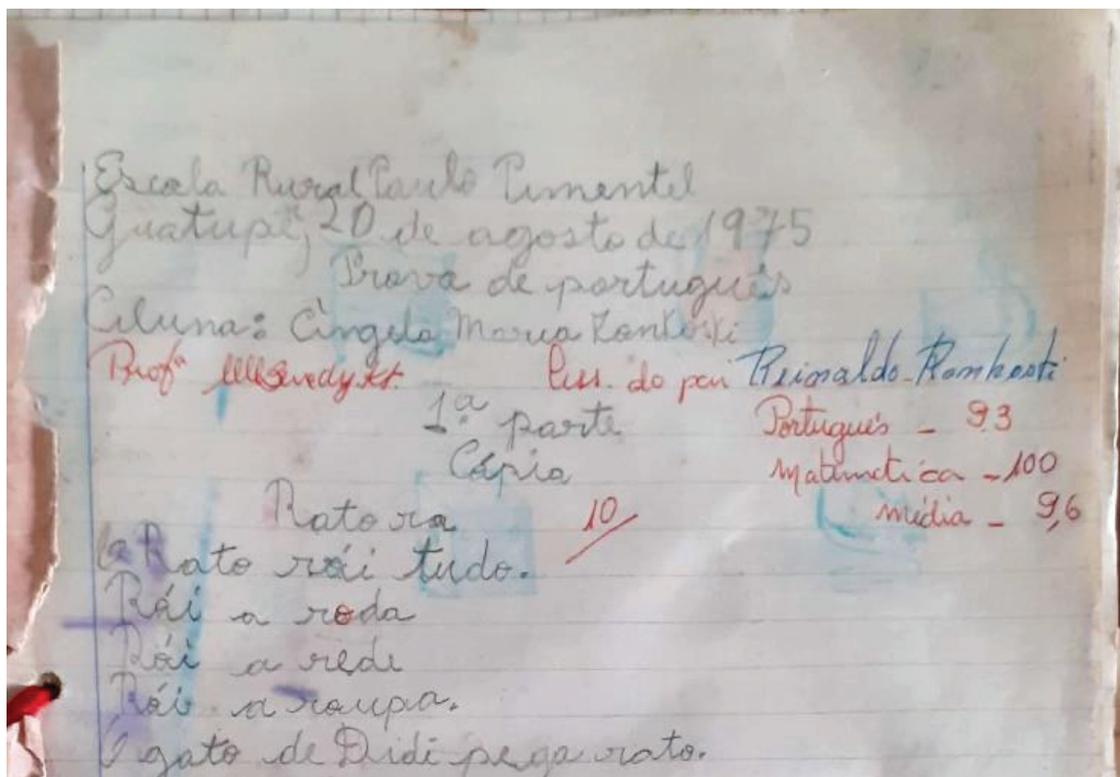


Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Primeiramente, percebe-se que os enunciados dos exercícios não foram entregues prontos em folha mimeografada, como costume da época, mas, sim, copiados a lápis do quadro de giz pela própria aluna. A letra cursiva já era trabalhada na primeira série desde o início do

ano letivo, visto que era necessário e exigido aos estudantes ter uma “boa” caligrafia⁷¹, conforme os documentos do Estado orientavam⁷². Isso pode ser notado através da letra da aluna, no cuidado com o traçado de cada grafema.

Figura 16 - Prova de Português, Agosto, 1ª parte



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

⁷¹ A respeito da Caligrafia, Vidal esclarece que: “Na escola elementar, a *caligrafia* foi introduzida, de acordo com Jean Hébrard, pelos Irmãos das Escolas Cristãs, ao final do século XVII. Era uma estratégia para ‘levar à escola e, portanto, ao catecismo, as crianças dos meios populares urbanos influenciados pela propaganda da Reforma’ ou descristianizados, oferecendo-lhes uma profissão. A princípio, apenas os alunos maiores aprendiam a escrever. Havia razões de ordem material para isso: a escrita era feita com pena de ganso, que exigia destreza no uso do canivete para seu aparato. O alto custo do papel tampouco permitia o desperdício. [...] No começo do século XX, o discurso sobre o ensino escolar da *caligrafia* deslocou-se para o âmbito pedagógico. O modelo de letra vertical passou a ser recomendado, tanto por educadores quanto por médicos higienistas, como o mais adequado à saúde do aluno (corpo, caderno e letra direitos). Nos anos 1930, a *caligrafia* muscular emergiu como proposta de escrita mais adaptada à sociedade moderna. Visava a acelerar o ato de escrever, baseando-se na fisiologia do movimento da escrita. A despeito das ênfases, havia concorrência destes modelos no ensino, sustentada principalmente pela proliferação de cadernos de *caligrafia*, impressos por gráficas e editoras. Nas décadas que se seguiram, o debate sobre os modelos caligráficos refluíu. O surgimento da caneta esferográfica nos anos 1930, a ampliação da indústria papelreira, aliados à difusão das máquinas de escrever e, posteriormente, dos teclados de computador e outros aparelhos eletrônicos alteraram as práticas de escrita. Como exercício de cópia, a *caligrafia* sobreviveria no ambiente escolar até praticamente o final do século XX, sendo cada vez mais desprestigiada. Simultaneamente, a defesa da boa escrita no discurso pedagógico foi se afastando da base material (a grafia) para significar somente o conteúdo estilístico, ortográfico e gramatical de um texto”. Para maiores esclarecimentos, consultar o site do Ceale, disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/caligrafia>. Acesso em: 19/06/2020.

⁷² O Capítulo IV apresenta, entre outros aspectos, como o Estado orientava o ensino da escrita por meio da caligrafia.

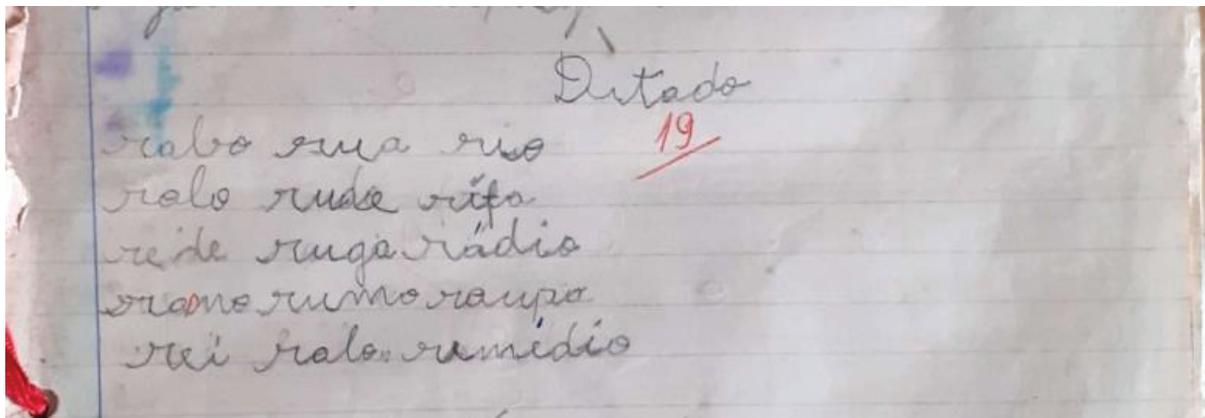
A Avaliação está dividida em nove exercícios. O primeiro é a realização de uma cópia do texto “Rato”, conforme a Figura 16 anterior mostrou e está retratado, a seguir.

Rato
O rato rói tudo
Roi a roda
Roi a rede
Roi a roupa
O gato de Didi pega o rato.

É pertinente destacar que foi utilizado um gênero textual para iniciar a Avaliação. Este gênero caracteriza-se também como um trava-língua⁷³, já que contém frases curtas e se constitui da repetição de um mesmo som no início das palavras, o qual é representado pela consoante R (recurso denominado de aliteração)⁷⁴.

Após partir da cópia do texto, foi solicitado o segundo exercício, um ditado de palavras iniciadas com a mesma letra (R): rabo; rua; rio; rolo, rude, rifa; rede; ruga; rádio; ramo; rumo; roupa, rei, ralo, remédio.

Figura 17 - Prova de Português, Agosto, Ditado



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Nessas atividades, percebe-se que a professora usou uma estratégia interessante para preparar a alfabetizanda para o ditado, ao pedir a cópia do texto com as mesmas letras iniciais, anteriormente. Entende-se que o propósito da cópia era o de verificar se as palavras seriam

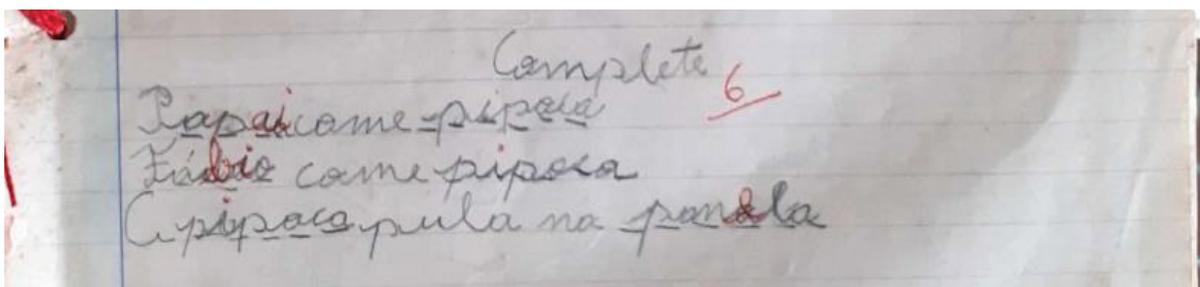
⁷³ Trava-língua é uma espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Oriundos da cultura popular, são modalidades de parlendas (rimas infantis), podendo aparecer sob a forma de prosa, versos ou frases. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/trava/>. Acesso: 04/03/2020.

⁷⁴ Aliteração é uma figura de linguagem caracterizada pela repetição de sons consonantais. Disponível em: <https://www.figurasdelinguagem.com/aliteracao/>. Acesso em: 04/03/2020.

copiadas corretamente. Entretanto, a docente aproveitou o texto da cópia para duas finalidades distintas, ou seja, copiar e subsidiar os alunos para a próxima atividade de escrita.

Na terceira atividade, a estudante deveria completar três frases com as palavras: papai, pipoca, Fábio e panela.

Figura 18 - Prova de Português, Agosto, Complete

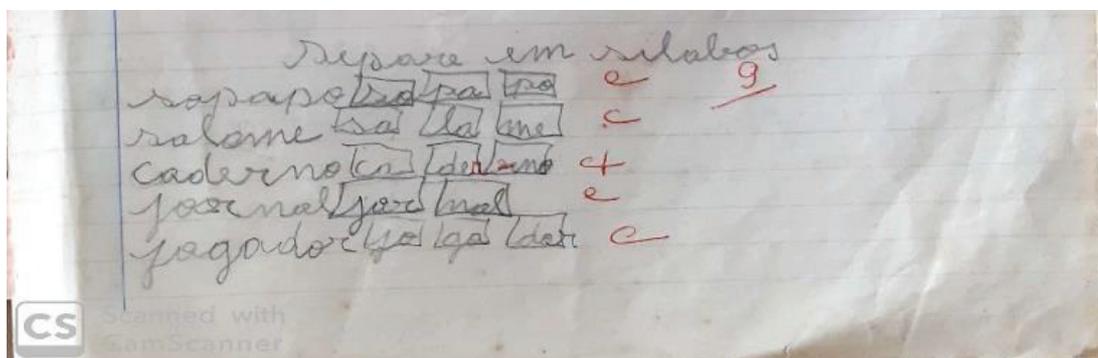


Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Apesar de não estar descrito como foi o comando para a realização desse exercício, provavelmente, a alfabetizadora ditou as palavras para que os alunos escrevessem na prova. A constatação da aprendizagem, neste exercício, foi verificar a escrita correta de palavras com a letra P, no entanto, parece haver uma palavra intrusa com a letra F, o que pode (ou não) ter sido colocada de propósito.

Já a quarta atividade, apresentada pela Figura 19, foi constatar a separação de sílabas de diversas palavras, tais como: sopapo; salame; caderno; jornal; jogador. Possivelmente, esses vocábulos foram trabalhados no bimestre e estavam sendo cobrados na prova.

Figura 19 - Prova de Português, Agosto, Separe em sílabas



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

A próxima página da prova mostra as atividades de escrita de palavras através de uso de carimbos.

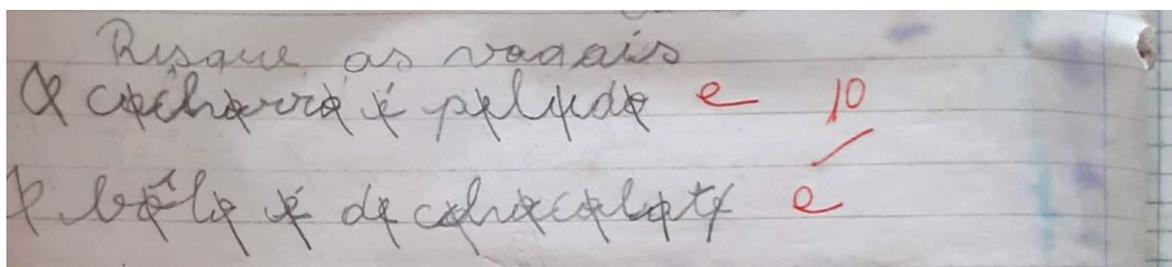
Figura 20 - Prova de Português, Agosto, Dê o nome dos desenhos



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Na sequência, foi solicitado que a estudante identificasse as vogais nas frases: O cachorro é peludo; o bolo é de chocolate. A Figura 21 ilustra melhor essa atividade.

Figura 21 - Prova de Português, Agosto, Risque as vogais

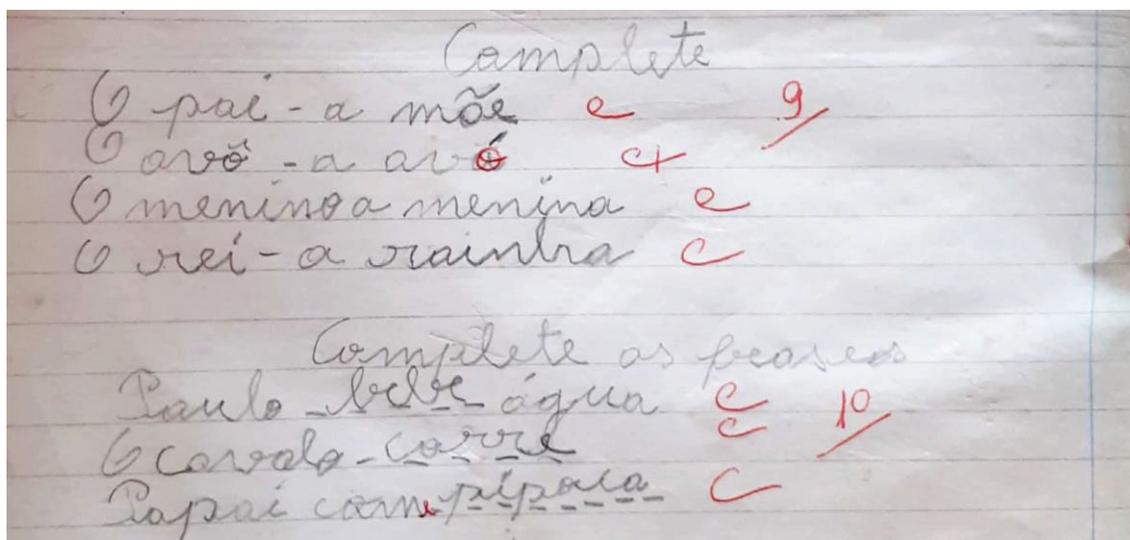


Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Mais dois exercícios de completar são demandados. O primeiro envolve que a criança complete o gênero feminino de: pai; avô; menino; rei. O próximo pede que a criança complete

as frases e escreva: bebe, corre e pipoca (sendo que a última palavra já havia sido cobrada, porém, talvez a professora não tenha percebido).

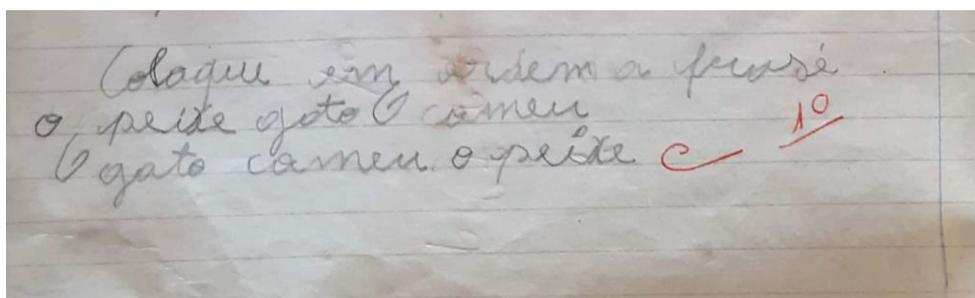
Figura 22 - Prova de Português, Agosto, Complete as frases



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Ordenar uma frase, foi o último requisito da prova, no qual foi verificado se a criança percebeu que a frase inicia com letra maiúscula e, além disso, se a sentença possui ordem sintática, que dá sentido ao texto.

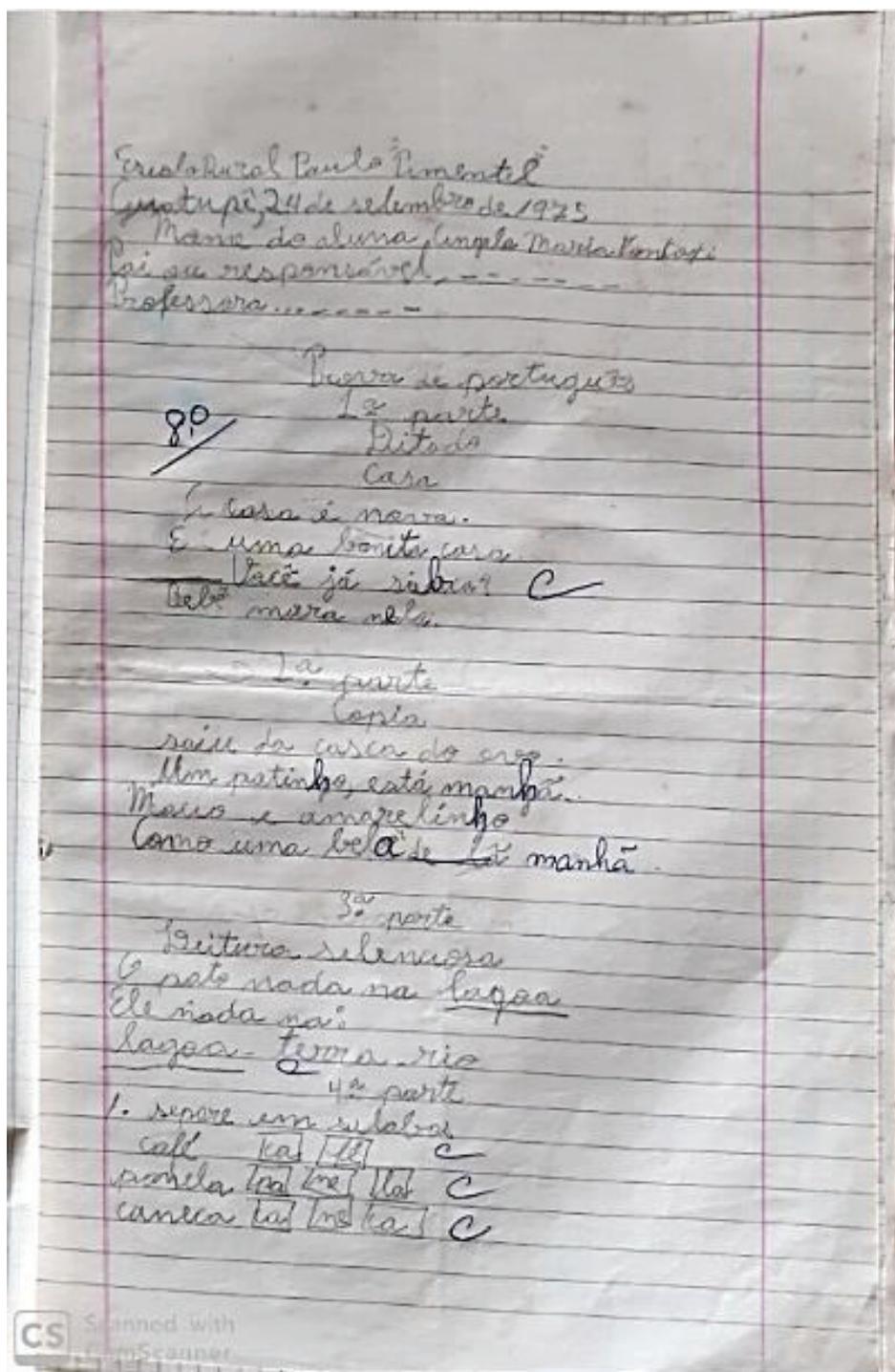
Figura 23 - Prova de Português, Agosto, Coloque em ordem a frase



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Em setembro, foi realizada mais uma Prova. Essa Avaliação foi dividida por partes, assim como a anterior. Os exercícios de ditado, cópia, separação de sílabas, entre outros semelhantes, definem qual era configuração dos exercícios da década de 1970, porém, como constatado, eram entremeados por outras atividades adicionais. A figura 24, a seguir, apresenta a prova de forma geral.

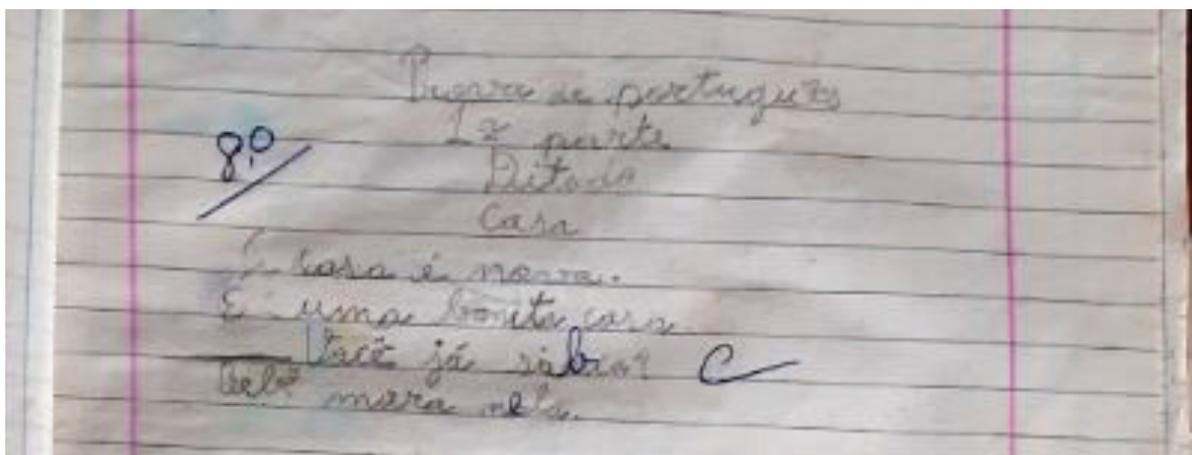
Figura 24 - Prova de Português, Setembro



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

O ditado, na prova do dia 24 de setembro, exigia mais domínio de estrutura textual de frases e do uso correto da pontuação, ou seja, a gramática e alfabetização eram trabalhadas e cobradas juntamente, conforme mostra a Figura 25.

Figura 25 - Prova de Português, Setembro, Ditado



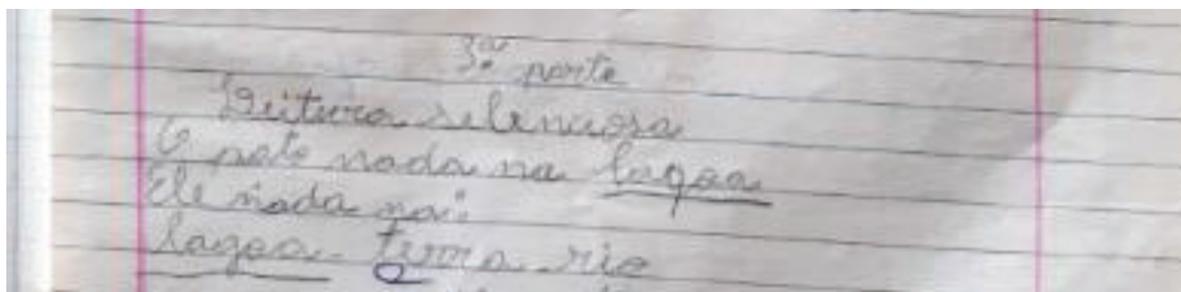
Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

A professora, aparentemente, corrigiu apenas a letra da aluna, pois há pouco erro de ortografia das palavras e da organização das mesmas na oração apresentadas na Prova. Para uma melhor percepção do texto ditado, este será reproduzido, abaixo:

A casa é nova.
É uma bonita casa.
__ Você já sabia?
Bebê mora nela.

Foi requisitado também uma leitura silenciosa do texto “O pato nada na lagoa”. A criança deveria sinalizar, logo abaixo da sentença, qual palavra era a correta: lagoa – terra – rio. Ao que tudo indica, era preciso grifar a palavra lagoa, e a aluna fez isso corretamente.

Figura 26 - Prova de Português, Setembro, Leitura silenciosa

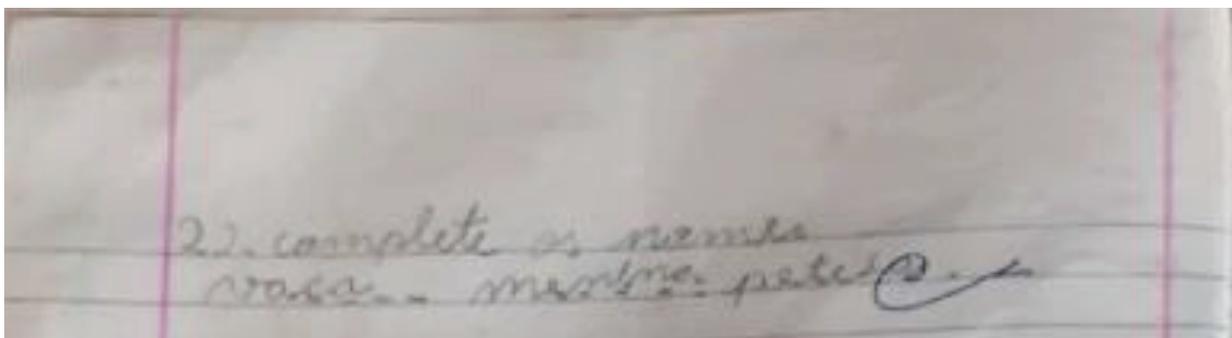


Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

A próxima figura demonstra que foi requisitada à estudante que completasse nos pontilhados as palavras: vaca, menina e peteca. Porém, pela limitação que a própria fonte

oferece, não foi possível saber como recebeu as instruções para escrever, ou seja, se por meio de gravuras ou se as palavras foram ditadas pela professora.

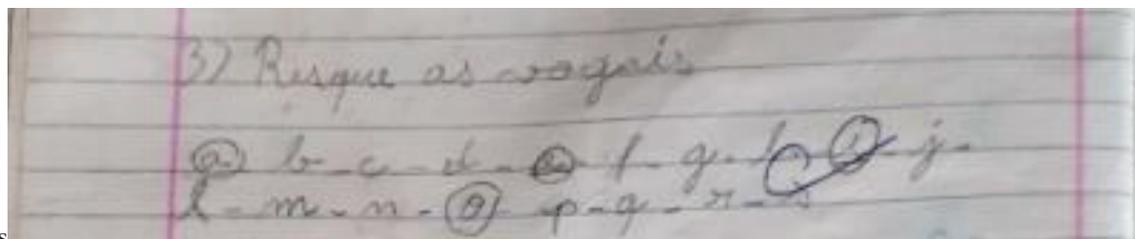
Figura 27 - Prova de Português, Setembro, Complete os nomes



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Riscar as vogais, dentre uma fila de letras (a,b,c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s) escritas em minúsculo, foi a próxima atividade concluída.

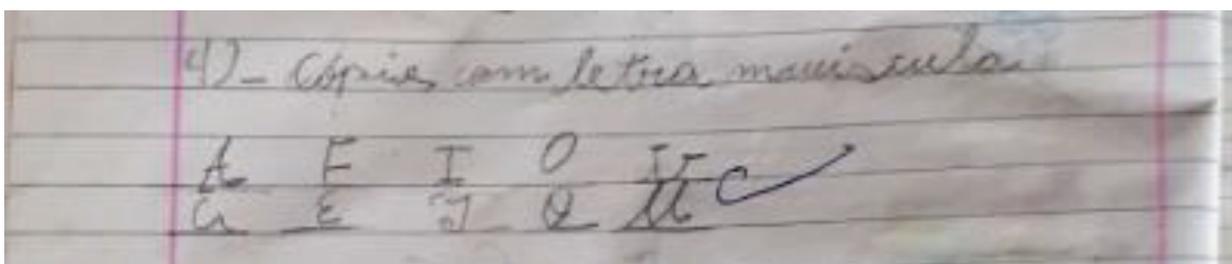
Figura 28 - Prova de Português, Setembro, Risque as vogais



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

A transposição da letra caixa alta para a manuscrita, em maiúscula, foi verificada também.

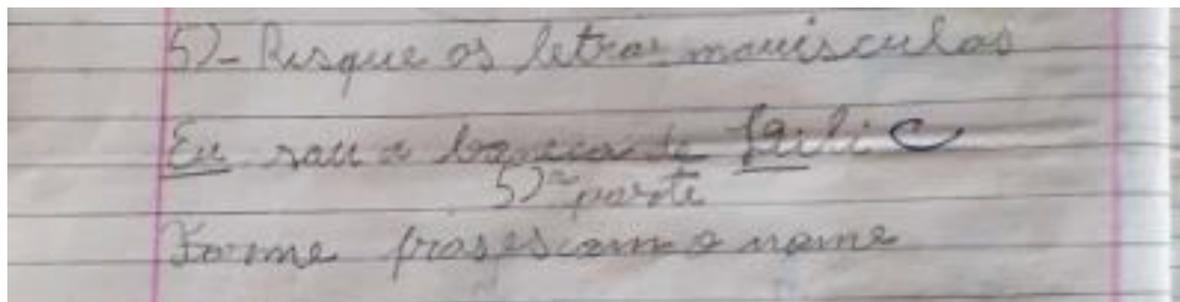
Figura 29 - Prova de Português, Setembro, Copie com letra maiúscula



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Do mesmo modo, a letra maiúscula é cobrada, porém, dessa vez, na utilização nas frases: Eu sou a boneca Lili. A criança deveria perceber, portanto, que a letra maiúscula é usada no começo das frases e em substantivo próprio, de acordo com a Figura 30 revela. Em seguida, deveria formar frases com o nome.

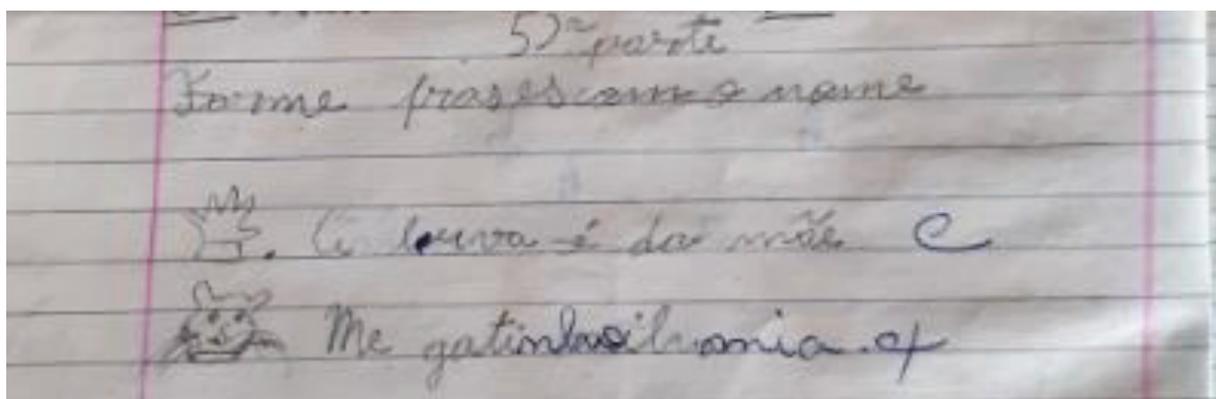
Figura 30 - Prova de Português, Setembro, Risque as letras maiúsculas



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Até aquele momento da Avaliação, a alfabetizanda não demonstrou nenhuma dificuldade para entender ou realizar os exercícios, ao que parece, pela quantidade de seus erros assinalados por caneta. Contudo, a última parte da prova mostra algo interessante.

Figura 31 - Prova de Português, Setembro, Forme frases



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

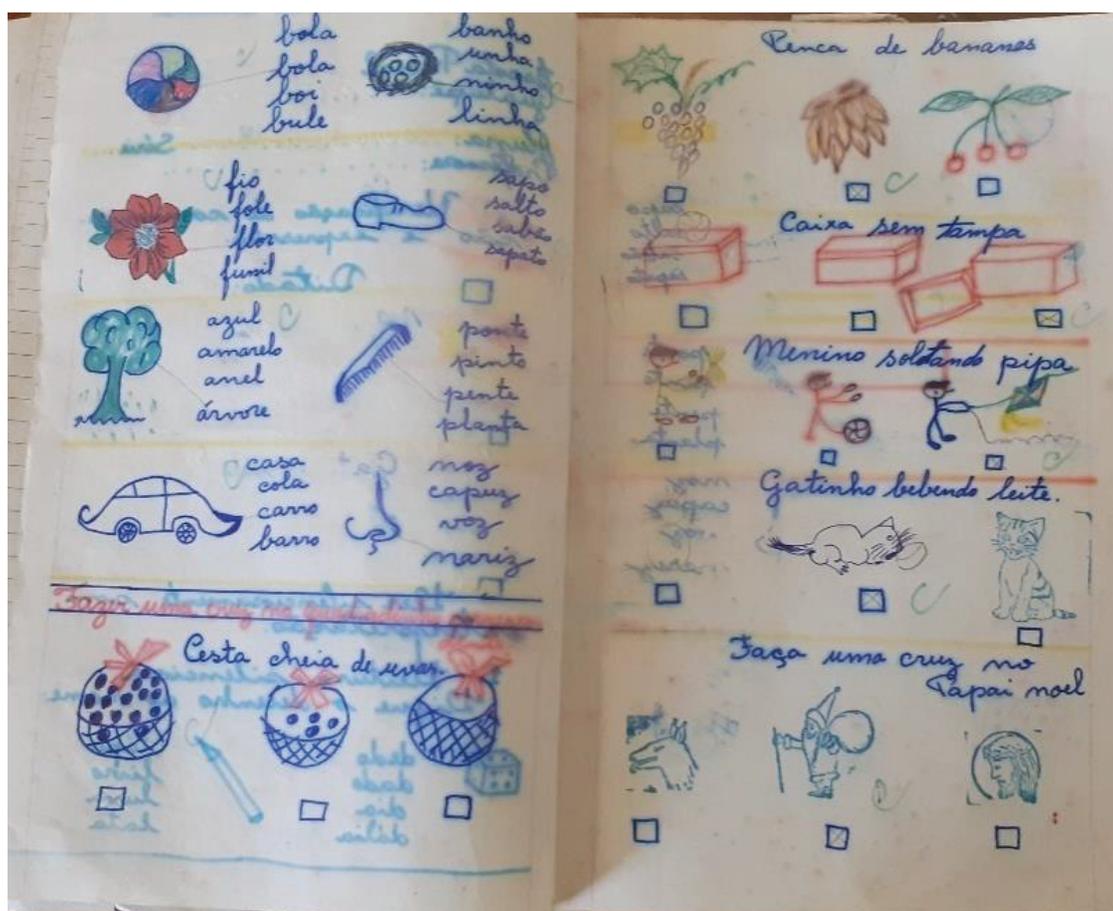
A atividade da Figura 31 se destaca em dois aspectos. Primeiramente, a criança produziu uma escrita própria a partir do desenho feito a lápis de uma luva, mostrando de fato o que era capaz de escrever, pois até então copiava ou reproduzia. Assim, ao escrever “A luva é da mãe” demonstrou que já dominava palavras simples e a organização sintática. Contudo, ao ter que

fazer uso do sufixo “inho”, não conseguiu perceber ainda que na escrita as palavras gatinho e mia são separadas, escrevendo de forma aglutinada “gatimiha”.

5.1.2 Avaliações de Leitura e Escrita no Final do Ano Letivo

No mesmo conjunto de avaliações da 1ª série do ano de 1975, encontram-se duas provas do mês de novembro. Essas são mais complexas, pois exigem o conhecimento do conteúdo de alfabetização, bem como de ortografia e noções gramaticais. Infelizmente, as fontes estão com pouca visibilidade devido a algumas manchas de canetas e o envelhecimento do papel pelo tempo, o que resultou em sombras por todas as páginas, segundo pode ser verificado na Figura 32.

Figura 32 - Prova de Português, Novembro



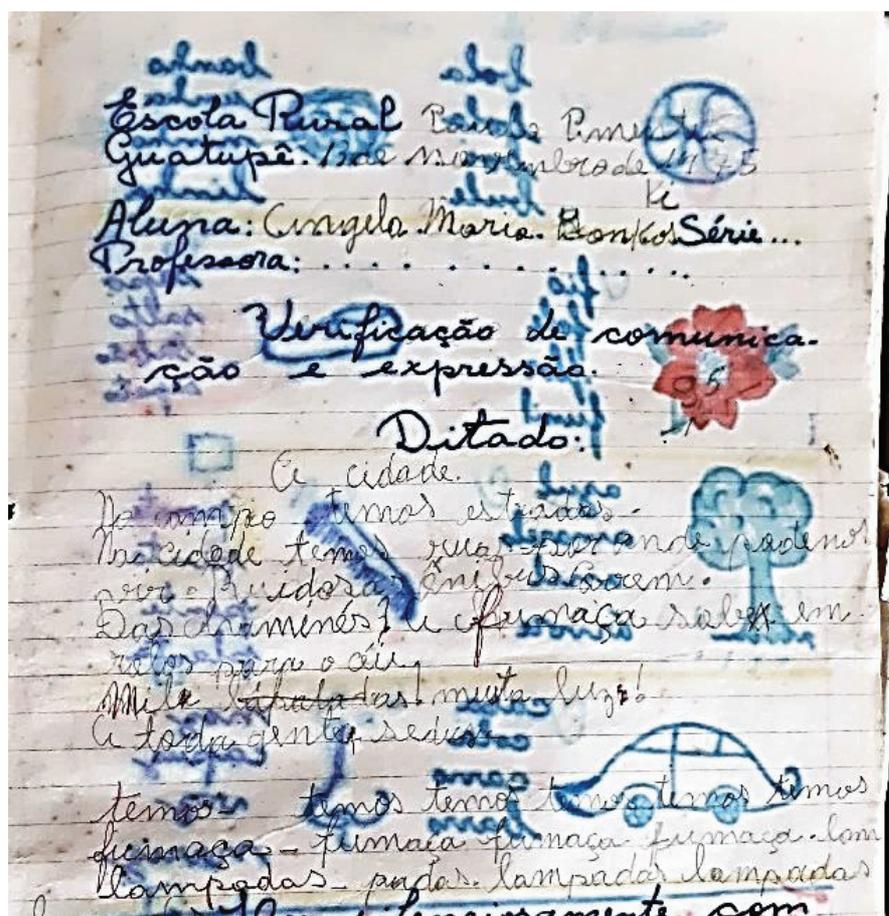
Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Todavia, mesmo com essas limitações visuais, será possível conhecer alguns aspectos importantes da história da alfabetização em São José dos Pinhais, pois será reproduzido parte

dos exercícios realizados pela aluna. A réplica se faz necessária para que se possa melhorar o nível de conhecimento dessa fonte. Sendo assim, logo a seguir, apresentam-se algumas imagens referentes aos conteúdos da prova e de que maneira foram realizados.

A prova do dia 13 novembro, cujo título é “Verificação de Comunicação e Expressão, tem a mesma configuração das anteriores, iniciando por um texto ditado.

Figura 33 - Prova de Português, Novembro, Ditado



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

O ditado foi escrito a lápis e está com pouca nitidez, mas pode ser lido pela reprodução, a seguir:

A cidade

No campo temos estradas.

Na cidade temos ruas por onde podemos vir.

Ruidosas ônibus correm.

Das chaminés? A fumaça sobe veloz para o céu.

Mil lâmpadas! Muita luz!

A toda gente seduz!

O excerto chama atenção em dois aspectos distintos. Primeiramente, pela forma de correção utilizada pela professora que, ao retificar por cima da escrita da aluna, também solicita que ela reescreva três vezes as palavras erradas. A segunda questão que salta aos olhos é pela mensagem do texto, o qual enaltece os encantos da cidade, o que reafirma o crescimento urbano e sua influência como o espaço onde pessoas circulam, trabalham nas fábricas e vivem, seduzidas pela modernidade. Nesse sentido, pode-se entender o papel da escola como mediação para inserir e preparar as crianças para este espaço.

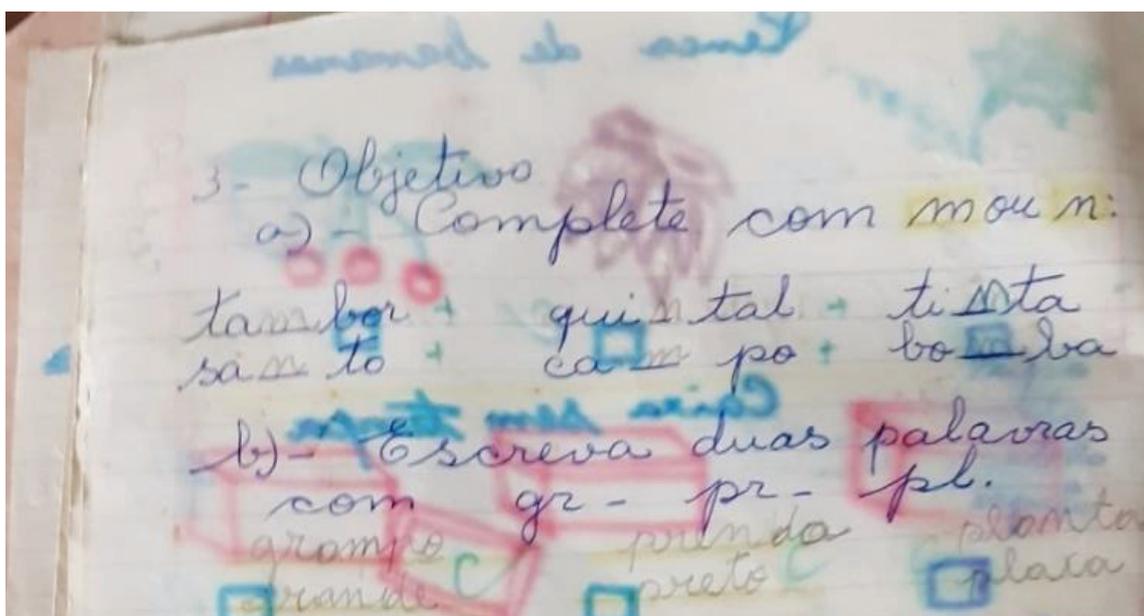
Em seguida, a aluna deveria olhar uma imagem e relacioná-la a sua palavra, exercício que foi denominado de “leitura silenciosa com interpretação”. As imagens são de: dado; lápis; bola; ninho; flor; sapato; árvore; pente; carro; nariz. Na próxima atividade, considerada de leitura, a estudante deveria ler a frase e fazer uma cruz no quadradinho correto, indicando qual era a imagem a que se referia a sentença escrita.

Figura 34 - Prova de Português, Novembro, Leitura



Na última página dessa prova, os exercícios pediam para completar as palavras com M ou N, sendo elas: tambor; quintal; tinta; santo; campo; bomba. Depois, era preciso escrever duas palavras com encontro consonantal (GR, PR, PL). A aluna escreveu as seguintes palavras: grampo e grande, prenda e preto, planta e placa.

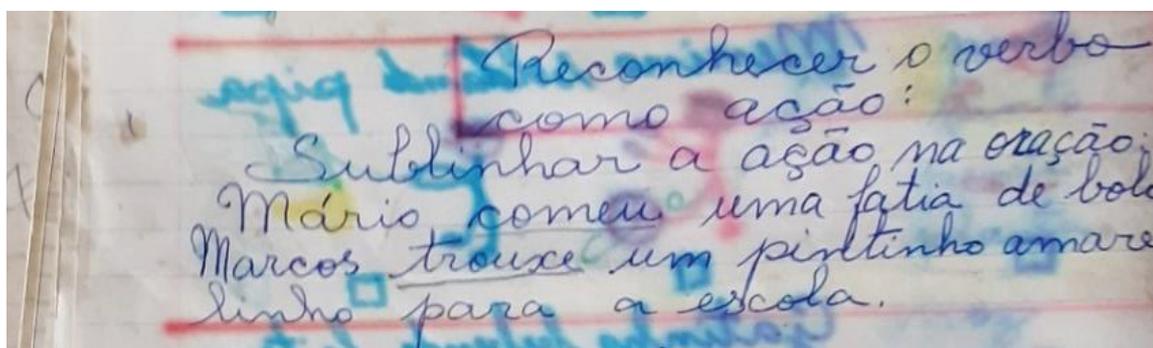
Figura 35 - Prova de Português, Novembro, Complete



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Foi solicitado também à estudante que reconhecesse o verbo como aquele que agrega ação nas frases: Mário comeu uma fatia de bolo; Marcos trouxe um pintinho amarelinho para a escola. A estudante grifou corretamente os verbos: comeu e trouxe.

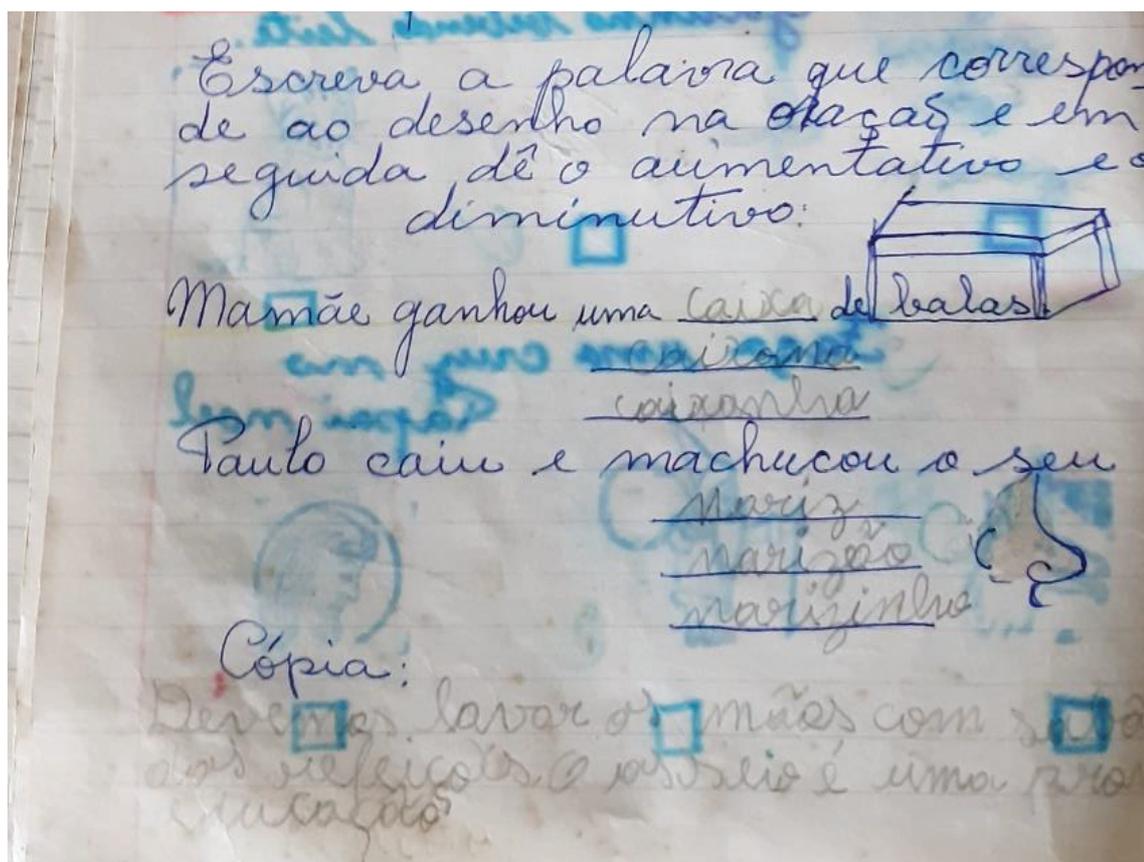
Figura 36 - Prova de Português, Novembro, Reconhecer o verbo



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

No final da prova, observou-se um exercício que exigiu a escrita da palavra correspondendo às imagens, bem como sua forma no aumentativo e diminutivo, encerrando com uma cópia: “devemos lavar as mãos com sabão antes das refeições. O asseio é uma prova de educação”. É fundamental destacar que essas atividades são frases com sentido para a criança, pois a professora aproveita orientações de higiene para trabalhar a escrita.

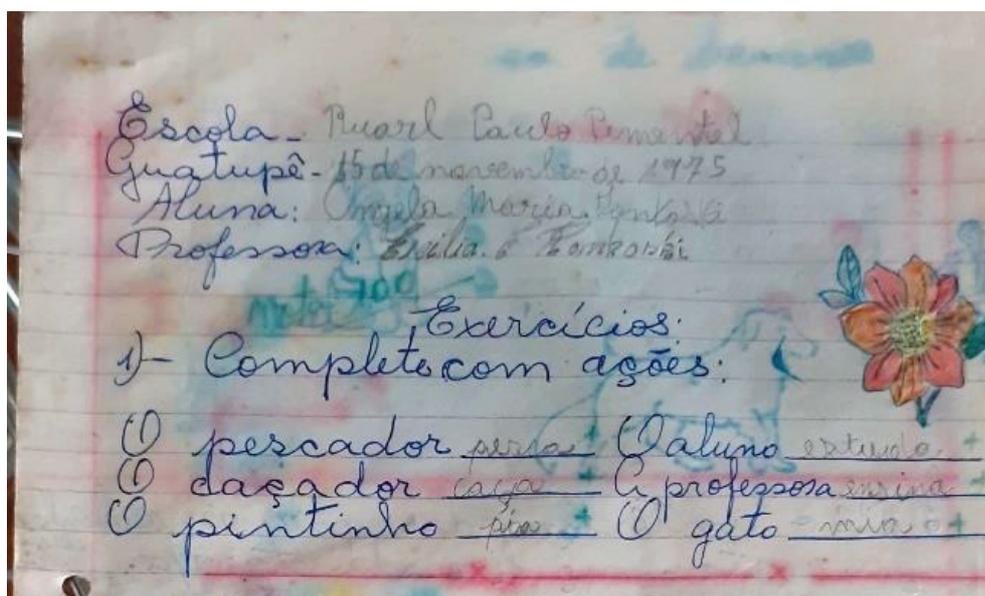
Figura 37- Prova de Português, Novembro, Escreva palavras



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

No dia 15 de novembro, uma folha de papel almaço, titulada de “Exercícios”, junto das Avaliações, confirma, por outro lado, como as atividades do período estudado requisitavam também conhecimentos gramaticais e ortográficos. O primeiro exercício solicitou que a estudante completasse as frases com ações verbais. Ela escreveu: pesca; caça; pia; estuda; ensina e mia.

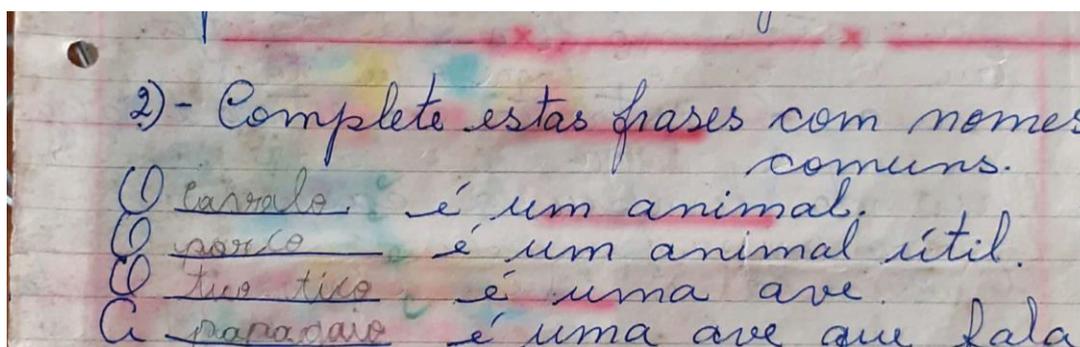
Figura 38 - Prova de Português, Novembro, Complete com ações



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

O segundo exercício pedia para a aluna completar as frases com substantivos comuns, mas, ao mesmo tempo, exigia um nível de compreensão leitora e capacidade de estabelecer relações entre o significado e o signo⁷⁵. As palavras completadas pela aluna foram: cavalo; porco; tico-tico; papagaio. Considera-se que para a 1ª série, o nível de compreensão exigido era alto, mesmo para o estágio final da alfabetização.

Figura 39 - Prova de Português, Novembro, Frases

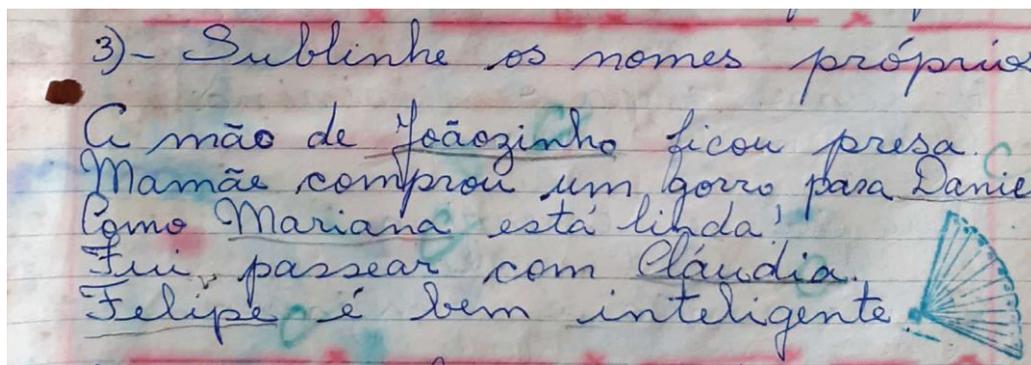


Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

⁷⁵ Segundo o Glossário Ceale, por Rodolfo Ilari, “signo linguístico é o que o criador da linguística moderna, Ferdinand de Saussure, chamou de valor. Trata-se do fato de que, embora todo signo junte um significante e um significado (por exemplo, a palavra árvore e o conceito de árvore), esse significante e esse significado não têm origem no mundo, mas são sempre o resultado da organização que a língua fez, ao mesmo tempo, do som e da realidade (física ou mental). Línguas diferentes correspondem a organizações também diferentes do mundo”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/signo-linguistico>. Acesso em: 19/06/2020.

O terceiro exercício indicava que fossem sublinhados os substantivos próprios que apareciam nas frases contidas na Figura 40. A estudante sublinhou: Joaozinho; Daniel, Mariana; Cláudia e Felipe.

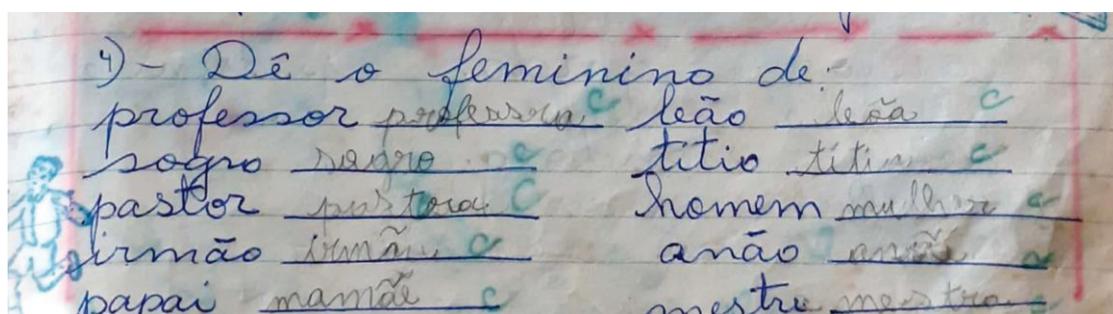
Figura 40 - Prova de Português, Novembro, Sublinhe os nomes



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Escrever o feminino de algumas palavras foi o quarto exercício avaliativo, feita pela estudante. Ela escreveu: sogra; pastora; irmã, mamãe, leoa; titia; mulher; anã; mestra. Embora tenha se saído muito bem nas respostas, a alfabetizanda acentuou a palavra “leoa”, provavelmente, por ter feito analogia à palavra “leão” que é acentuada, ou seja, aplicou a mesma regra para a versão feminina, da palavra masculina. No entanto, a professora corrigiu a palavra como correta e não observou que fora acentuada pela criança.

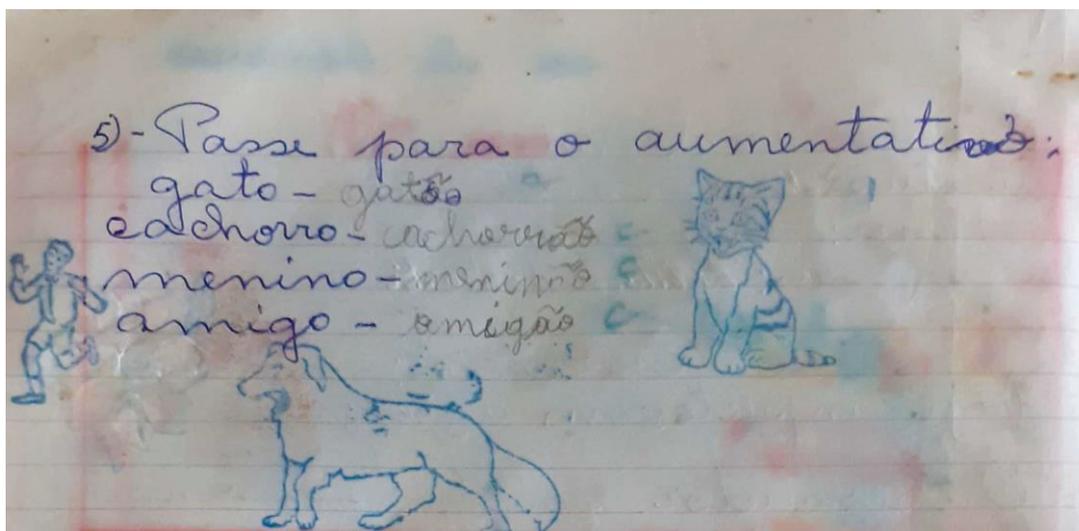
Figura 41- Prova de Português, Novembro, Dê o feminino



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

O quinto exercício pedia para escrever os substantivos no grau aumentativo, sendo escritos como: cachorrão; meninão; amigão. Como recurso para auxiliar a criança, há o uso de carimbos.

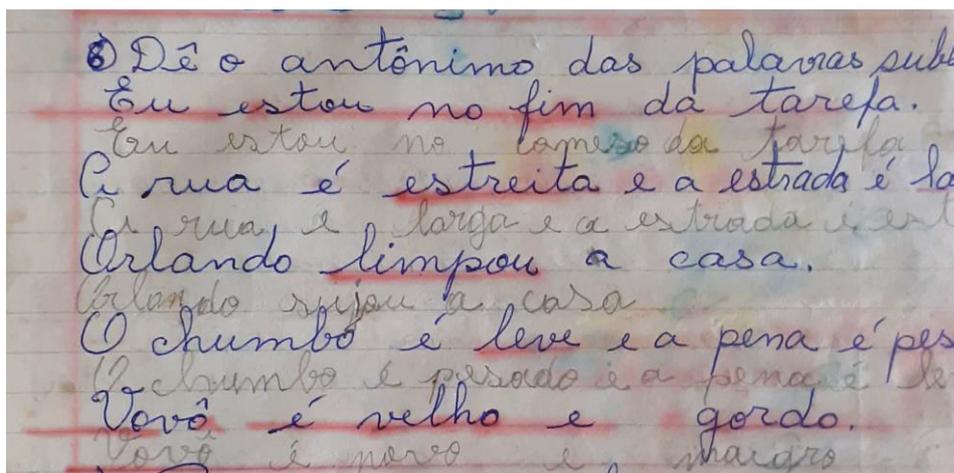
Figura 42 - Prova de Português, Novembro, Passe para o aumentativo



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

O sexto exercício requitava que fossem escritos os antônimos dos substantivos. É pertinente destacar que a imagem está cortada pelo fato de no final da linha estar com dobra e, ao digitalizar, ficou com essa limitação. Contudo, a estudante escreveu: eu estou no “comeso” da tarefa; A rua é larga e a estrada é estreita; Orlando sujou a casa; o chumbo é pesado e a pena é leve; Vovô é novo e magro.

Figura 43 - Prova de Português, Novembro, Antônimo

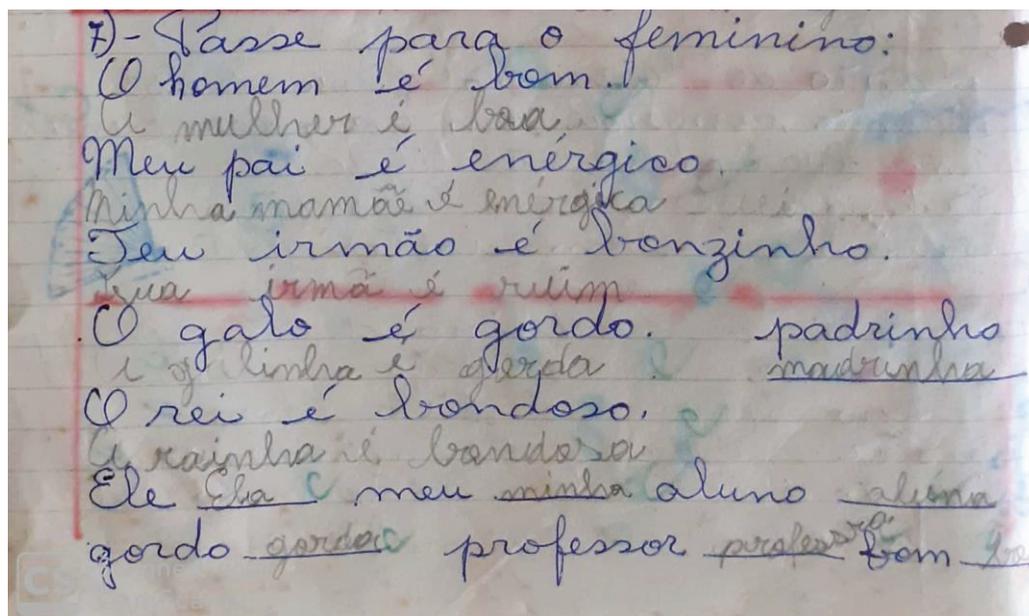


Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Passar as frases escritas com o substantivo masculino para o feminino foi o último exercício da sequência de atividades. A criança escreveu: A mulher é boa; Minha mãe é enérgica; Tua irmã é ruim (nota-se que aqui a professora não percebeu que a aluna trocou o

comando do exercício, no qual pedia apenas para mudar para o feminino, mas ela trocou a última palavra para seu antônimo, ou seja, bonzinho para ruim, no lugar de boazinha); A galinha é gorda; A rainha é bondosa. Na sequência, os femininos das palavras; ela, minha, aluna; gorda, professora, boa, madrinha.

Figura 44 - Prova de Português, Novembro, Passe para o feminino



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel (1975).

Para finalizar as reflexões feitas a respeito das Avaliações de novembro, surgiu uma dúvida, a qual a fonte não respondeu. Dito de outra forma, por que a prova possui os enunciados dos exercícios escritos à caneta e as respostas a lápis? Teria a criança autorização e autonomia para já copiar os exercícios da prova à caneta ou a professora fez isso em todas as provas e entregou para os alunos? As letras são semelhantes, porém, isso não é suficiente para determinar que a aluna copiasse a prova à caneta, pois poderia imitar a letra de sua professora. Essa dúvida, por enquanto, ficou sem resposta.

5.1.3 Avaliações de Leitura e Escrita de 1975: Alfabetização Concluída?

As provas de Português foram realizadas quatro vezes. Uma em agosto, outra em setembro, e as duas finais no mês de novembro. A estrutura das avaliações era a mesma tanto nos tipos de atividades quanto no seu formato. As atividades básicas eram de: ditado; cópia;

separação de sílabas; escrita de palavras ou frases; completar algo; sublinhar ou riscar algum termo. Essas execuções eram sempre mediadas pela relação com a imagem, fosse através de carimbo ou de desenho feito à mão.

Ao analisar atentamente as avaliações foi possível acompanhar o avanço da estudante ao chegar ao fim do processo de alfabetização e o quanto possuía domínio dos conteúdos trabalhados pela professora. Estes foram desde conhecimentos gramaticais e ortográficos até certo domínio da estrutura de sentenças e de pequenos textos.

Por sua vez, as frases e textos apresentados nas Avaliações possuíam algum tema ou assunto, pois ao falarem da cidade ou do nascimento de um patinho, procuravam propiciar, de alguma forma, contexto para a criança, tendo em vista que não eram somente “fabricados” para serem decodificados, codificados ou memorizados aleatoriamente. Evidenciou-se, junto ao tema dos pequenos textos introdutórios, que havia também outras mensagens relacionadas as outras disciplinas. Essas poderiam estar sendo utilizadas meramente para dar significado ao texto e não de forma intencional ou interdisciplinar, por exemplo, quando transmitiam noções de higiene, de “bom” comportamento, bem como de respeito aos adultos.

Verifica-se, portanto, mesmo com o predomínio de atividades comuns à época – mecânicas repetitivas, algumas vezes, foram aplicadas nas Avaliações o que as orientações estaduais salientavam para a escrita e a leitura, tanto por meio dos Planos Estaduais de Educação quanto dos Currículos, ou seja, que as atividades tivessem sentido para a criança e se aproximasse ao máximo da sua linguagem familiar.

O contato com essas fontes de 1975 revelou, ainda, que os estudantes deveriam terminar a 1ª série alfabetizados e com uma base ortográfica e gramatical. Nesse sentido, a passagem do aluno pela primeira série não apenas o preparava para ler e escrever, de acordo com a perspectiva da época, como também o inseria no ensino das regras da língua materna, ou seja, a gramática não foi totalmente deixada de lado. A fala do aluno deveria, afinal, ajustar-se aos padrões gramaticais. Nesse sentido, o discurso oficial e a prática escolar de alguma maneira se contradizem. Não foi possível, no entanto, saber quantos alunos havia na turma e nem quantos conseguiram atingir o esperado para aquele ano, ou seja, quantos estavam realmente alfabetizados. Entretanto, ficou claro que a aluna avaliada demonstrou ter acompanhado o ritmo e o formato de ensino oferecido a ela em 1975 e, portanto, sua alfabetização concluída.

5.2 REVELAÇÕES DE UM CADERNO DE PLANEJAMENTO: O ANO DE 1979

Um dos grandes achados para compor essa pesquisa foi um Caderno de Planejamento de 1979, o qual foi emprestado, gentilmente, pelas próprias mãos da professora que o elaborou. Trata-se de uma fonte escolar muito reveladora, por trazer vestígios de aulas planejadas para uma turma de 1ª série, em São José dos Pinhais, no período estabelecido. Essa fonte foi obtida através do contato com algumas escolas, que indicaram suas professoras alfabetizadoras do período e através da professora e historiadora Maria Angélica Marochi, conhecedora e estudiosa do município.

As anotações feitas nesse diário escolar revelaram intenções práticas e permitiram vislumbrar a configuração da alfabetização no final da década de 1970 durante o ano escolar. No entanto, é importante destacar que os registros feitos ali não podem ser considerados como uma representação fiel da realidade vivida naquele momento. Sabe-se, portanto, que por diferentes razões, os professores planejam suas aulas, porém, essas podem tomar outros rumos devido às imprevisibilidades diárias. De todo modo, as atividades, os exercícios, a metodologia são uma amostra expressiva da alfabetização local, inserida em um contexto global.

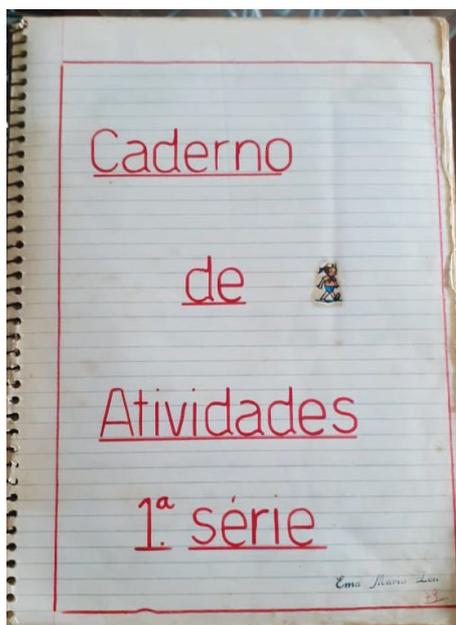
Diante disso, pretende-se, neste momento, descrever, observar e avaliar desde a organização do caderno, os conteúdos de alfabetização ou os que estão vinculados a esses, bem como perceber todas as nuances que forem possíveis. Além desses aspectos, compreender como a criança deveria ser e estar na escola, já que isso era imprescindível às circunstâncias históricas da época, tendo em vista que estavam inseridas no Regime Civil Militar.

Para tanto, foram estabelecidas algumas categorias como forma de apresentação e análise crítica, a fim de demonstrar com maior profundidade o que revelou o contato com o Caderno de Planejamento. São elas: A organização do Caderno de Planejamento, de 1979; De palavras-chave para as atividades de leitura e escrita, um caminho a percorrer; Modos de escrever e ler na conjuntura São-joseense: o ano de 1979; Alguns encaminhamentos metodológicos através dos gêneros textuais.

5.2.1 A organização do Caderno de Planejamento, de 1979

A análise do Caderno de Planejamento inicia pela sua forma de organização, a qual ocorreu por etapas de ensino e por períodos. Assim, o ano foi planejado tanto por períodos quanto por projetos de trabalho.

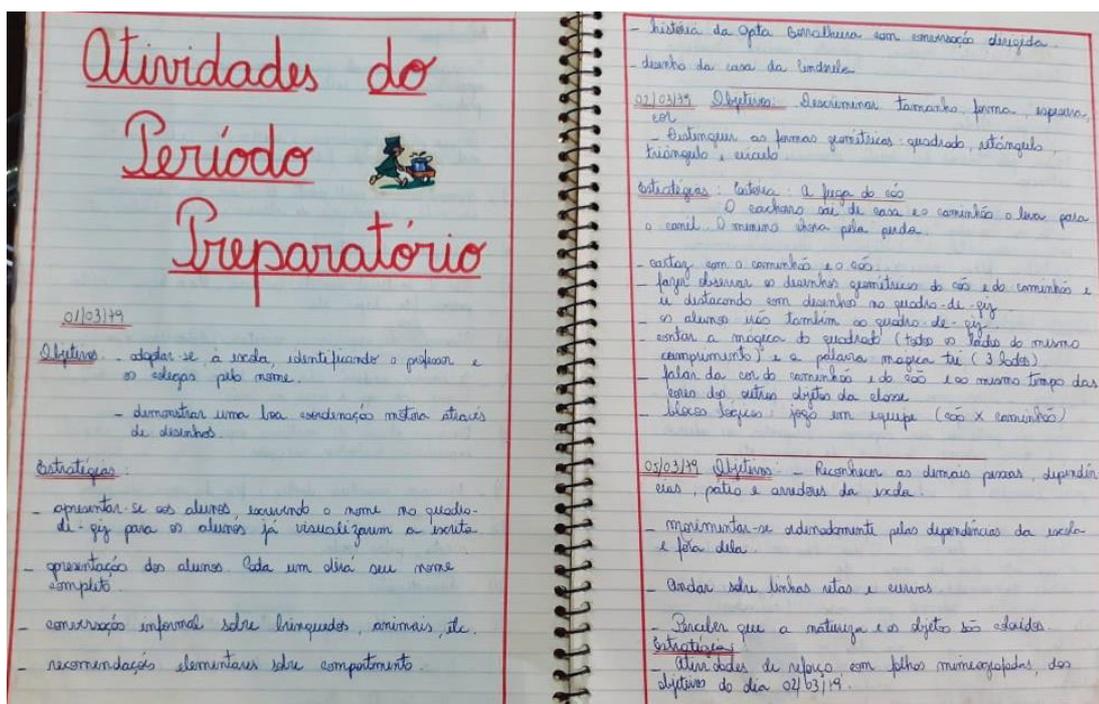
Figura 45 - Caderno de Atividades 1ª série



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Com relação aos projetos, estes se encontram nas seguintes terminações: Projeto preparatório: de 01/03/79 até 20/04/79; Projeto de Recuperação: de 24/04/79 até 27/04/79; Projeto Bimestral: agosto e setembro; Projeto Bimestral: outubro e novembro.

Figura 46 - Período Preparatório



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

As atividades em sala de aula, segundo as anotações no Caderno, iniciam no dia 01 de março, de 1979 e terminam no dia 13 de novembro. Dessa maneira, o primeiro semestre iniciou em março, com término em 09 de julho. O segundo semestre iniciou no dia 01 de agosto e se encerrou no dia 13 de novembro.

Logo nas primeiras páginas, encontra-se o objetivo geral para ser desenvolvido com os alunos naquele ano, o de “Desenvolver seus aspectos emocionais, intelectuais e físicos, preparando-se para a aprendizagem de leitura e escrita”. Nessa ótica, a alfabetização não aconteceria sozinha, mas na companhia de todo um preparo emocional, intelectual e físico de amadurecimento da criança para seguir ao rumo da aprendizagem da leitura e da escrita. (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 1979, s./p.).

Os objetivos específicos mostravam essa intencionalidade de desenvolver o preparo principalmente para a alfabetização, mas, também, para a matemática, bem como para as principais áreas de trabalho daquela série. Esses objetivos são reproduzidos, logo abaixo, conforme consta no Caderno de Planejamento, 1979:

- 1) Adaptar-se à escola identificando o professor e os colegas pelo nome;
 - 2) Reconhecer as demais pessoas, dependências, pátio e arredores da escola;
 - 3) Movimentar-se ordenadamente pelas dependências da escola e fora dela;
 - 4) Reconhecer o liso e o áspero;
 - 5) Discriminar tamanho, forma, quantidade, peso, altura e conjunto;
 - 6) Estabelecer uma diferença entre o molhado, úmido e seco;
 - 7) Andar sobre linhas retas, curvas;
 - 8) Demonstrar uma boa coordenação motora, através de exercícios rítmicos: traçar, riscar, desenhar, pintar, colar, recortar, modelar.
 - 9) Movimentar-se da direita para a esquerda e vice-versa;
 - 10) Situar-se no espaço: em cima, em baixo, fora, dentro;
 - 11) Usar o vestiário adequado de acordo com a temperatura;
 - 12) Reunir elementos de um conjunto por: tamanho, espessura, forma e cor.
- (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 1979, s./p.).

Ao observar atentamente cada objetivo, não é possível passar pelos de números 1, 2 e 3, sem acentuar o que revelam sobre a conjuntura na qual a escola estava adentrada. Não se pode deixar de notar também a relação do comportamento físico do estudante com a aprendizagem que se esperava dele nos níveis: emocional, intelectual e físico. Em outras palavras, os objetivos de adaptar-se, reconhecer-se e se movimentar ordenadamente pelas dependências escolares e fora desta corresponderiam a um comportamento de disciplina, ordem e obediência às autoridades. Embora, esses objetivos não foram encontrados nos documentos oficiais do Estado, coletados, eles foram retirados de algum documento com natureza curricular. Com base nisso, pode-se inferir que havia um alinhamento das atividades locais aos princípios, sobretudo, do Governo Federal.

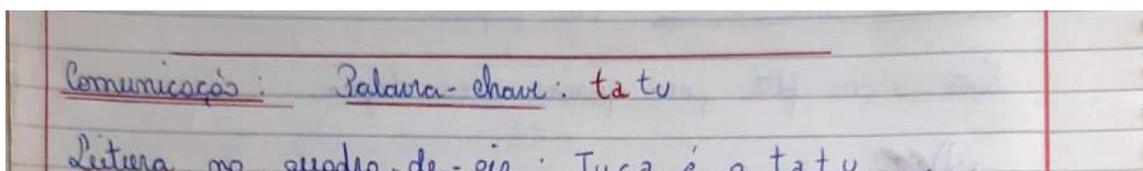
Diante disso, verifica-se que nos conteúdos programáticos iniciais, inseridos no Projeto Preparatório, consta desde a adaptação da criança à escola, como também o reconhecimento do ambiente escolar, em meio a desenvolver a coordenação motora; percepção visual e tátil; noção de posição; formação de hábitos; noções de conjunto; cores primárias e secundárias; formas geométricas (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 1979, s./p.).

As estratégias gerais apontadas no Caderno de Planejamento são outros itens que auxiliam a descortinar toda a preparação à alfabetização, realizada naquele contexto, bem como compreender o modo pelo qual a professora planejou as aulas. Seja por meio de atividades e de materiais diversos, seja por exercícios motores, ou, pelo modo correto de posicionar-se diante da leitura. Tudo isso era considerado como subsídios ao ensino que iria iniciar na primeira série do Primeiro Grau (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 1979, s./p.).

Após traçar as linhas gerais de trabalho, a professora organizava-se diariamente, sempre elencando os mesmos elementos ao planejar, tais como: data; objetivos e estratégias. A data era o elemento que situava o trabalho no decorrer dos dias letivos. Os objetivos abordavam os conteúdos a serem atingidos pelos estudantes. Por sua vez, as estratégias, desmembradas em atividades, seriam os meios para alcançar os conhecimentos esperados no dia a dia.

Quanto às aulas de alfabetização, especificamente, eram sempre introduzidas por meio de uma palavra-chave, conforme se pode verificar na Figura 47.

Figura 47 - Palavra-chave: Tatu



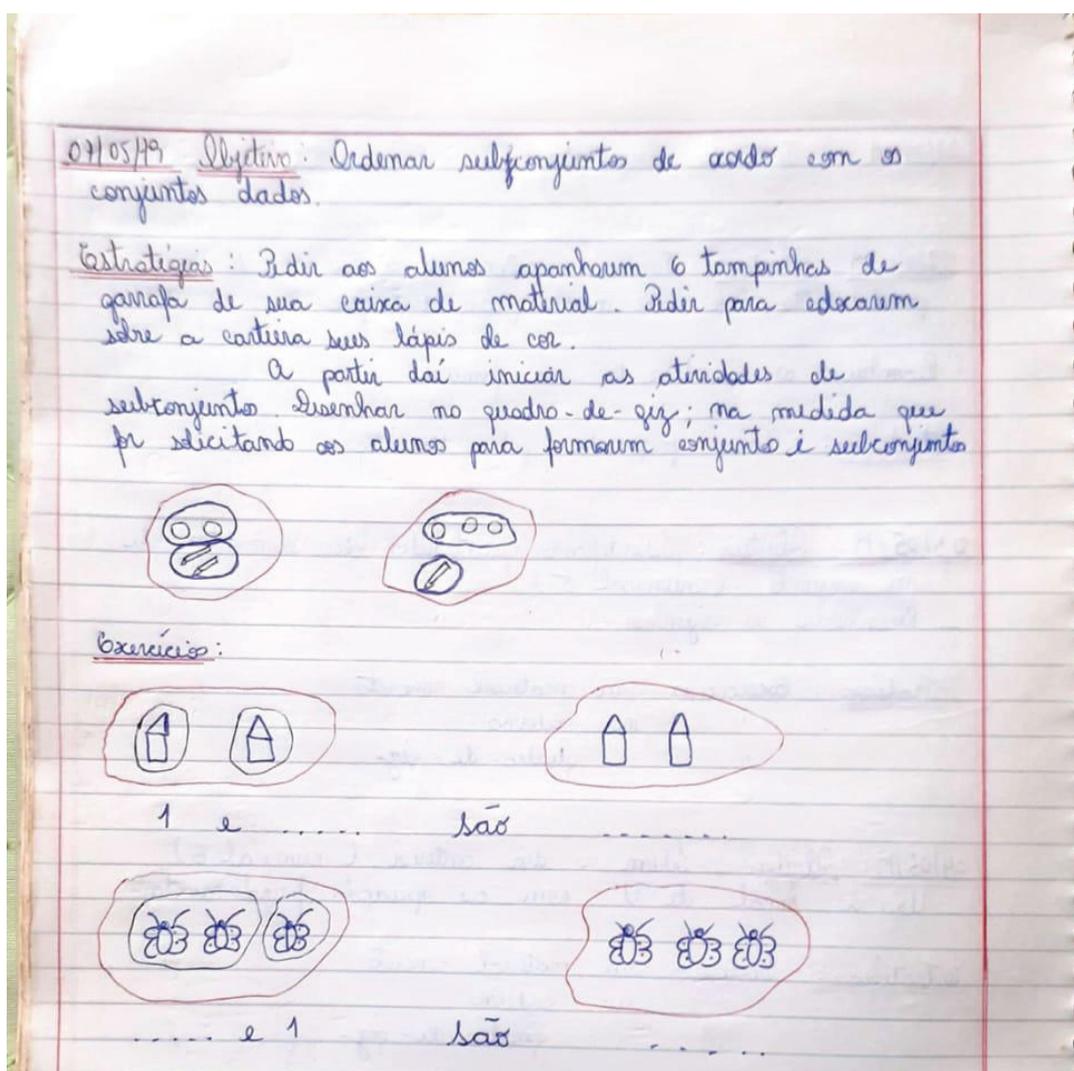
Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Ao folhear o caderno, por diversas vezes, foi feito um levantamento também de outras áreas do conhecimento desenvolvidas naquele ano, tais como: Religião; Ciências; Artes. Além dessas, algumas atividades envolvendo a coordenação motora, os órgãos dos sentidos, noções de higiene, entre outras. Todos eram considerados como conteúdos e permeavam o trabalho diariamente da professora primária e de seus alunos.

Esses saberes foram programados para serem desenvolvidos com maior intensidade nos primeiros meses de aula, enquanto nos outros se evidenciou a prioridade dada à alfabetização, o que justifica a docente ter nomeado o início letivo de Projeto Preparatório.

A área de matemática foi, inicialmente, a que mais se destacou em números de atividades planejadas no primeiro bimestre. Com o passar dos dias, esta área disputava espaço com a Língua Portuguesa, que era apenas denominada pela professora de Comunicação e Expressão. A título de curiosidade, a metodologia empregada naquele contexto para iniciar a matemática era pela noção de conjuntos, conforme a Figura 48 exibe a seguir:

Figura 48 - Atividades de Matemática



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

A professora, no final do mês de maio, organizou um calendário semanal no qual aparecem as disciplinas abordadas durante o ano todo, que permite conhecer essas áreas do conhecimento destinadas à 1ª série, de 1979.

Figura 49 - Calendário semanal

28/05/74					
Horário					
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
Comunicação	Comunicação	Matemática	Comunicação	Religião Int. Hist. Física	
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	
Matemática	Artes Matemática	Comunicação	Matemática	Comunicação	

Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

A partir desse período introdutório, o qual durou praticamente um pouco mais de dois meses, a alfabetização é priorizada e, por meio de uma palavra geradora, as atividades de leitura e escrita começavam. Cabe destacar que, essa forma de alfabetizar, ou melhor, esse método é uma das indicações apresentadas pela SEED na época. Isso pode indicar que, possivelmente, a alfabetizadora passou por alguma formação de professores, que a orientou ou recebeu material para trabalhar nessa linha, percebida, notadamente, devido a sua forma de alfabetizar pelo método global.

5.2.2 De Palavras-chave para as Atividades de Leitura e Escrita, um caminho a percorrer

No Caderno, encontram-se registradas aproximadamente 30 (trinta) palavras-chave e, diante delas, diversas possibilidades de atividades que almejaram desenvolver a habilidade de escrita e de leitura. No Quadro 2, constam as datas e as palavras que tinham a função de ser o elemento disparador do trabalho alfabetizador, no final de década de 1970.

Quadro 2 – Palavras-chave

Nº	Data inicial	Palavra-chave	Nº	Data inicial	Palavra-chave
1	14/05/79	Macaca	16	01/10/79	Garrafa
2	16/05/79	Cama	17	03/10/79	Pássaro
3	25/05/79	Tatu	18	08/10/79	Galinha
4	04/06/79	Lata	19	10/10/79	Cebola
5	12/06/79	Vaca	20	16/10/79	Escova
6	27/06/79	Dado	21	19/10/79	Alfinete e Anzol
7	02/08/79	Pata	22	26/10/79	Árvore
8	15/08/79	Navio	23	29/10/79	Abelha
9	15/08/79	Rato	24	30/10/79	Palhaço
10	21/08/79	Banana	25	05/11/79	Leão
11	27/08/79	Janela	26	06/11/79	Harpa e rosa
12	28/08/79	Sapo	27	07/11/79	Chapéu
13	03/09/79	Faca	28	08/11/79	Prato
14	05/09/79	Xale	29	12/11/79	Flauta
15	11/09/79	Gato	30	13/11/79	Guitarra

Fonte: Elaborada pela autora desta tese (2020).

Ao observar as datas e o tempo de trabalho destinado para cada palavra-chave, identificou-se que algumas destas demandaram mais dias de trabalho alfabetizador, enquanto outras, menos. O Quadro 2 mostra ainda que a professora, em alguns momentos, acelerou o ritmo de alfabetização, como ocorreu no mês de novembro, segundo os registros no Caderno. Isso sinaliza que no final do ano, provavelmente, os alfabetizandos já haviam compreendido a relação dos grafemas com os fonemas, ou, nos termos na época, a codificação e decodificação do código alfabético. Em virtude desse desenvolvimento, já manipulavam essa linguagem verbal com mais rapidez.

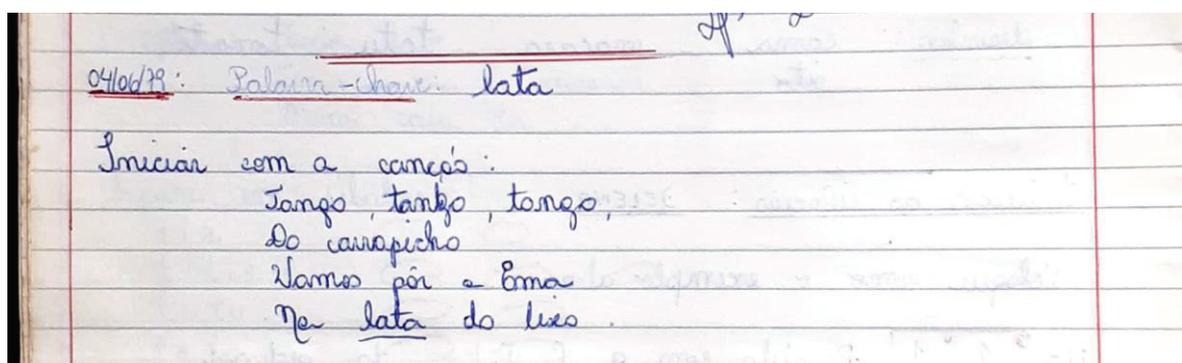
Esse modo de alfabetizar, chamado de método global, cujo princípio é partir de um termo maior para seguir para as partes menores, como já estudado nos capítulos anteriores, não tem a preocupação de contextualizar a palavra em seu uso social. Bem como, o método não se

preocupa se a palavra central é conhecida dos estudantes, mas, tão somente, que a criança tenha uma referência para aprender as sílabas e as letras que a compõe. Vale lembrar que os documentos estaduais alertavam para que fossem trabalhadas as palavras da cultura familiar da criança e quando fosse trabalhar com as palavras da cartilha, primeiramente, se fizesse um trabalho oral de adequação da linguagem. Essas orientações podem não terem sido seguidas pela professora, pelo que está registrado no caderno.

Diante disso, para melhor compreender como a alfabetizadora preparava as aulas a partir de uma palavra global, será apresentada agora uma sequência de atividades, de acordo com o que estava planejado no Caderno. Ademais, serão levantadas algumas reflexões frente aos exercícios propostos e às atividades que chamarem a atenção e sejam pertinentes a esta investigação.

No dia 04, de junho, de 1979, a palavra-chave foi lata. Essa foi apresentada através da letra da música “Tango, tango, tango”. Esse dia marca uma mudança significativa na forma de introduzir a palavra geradora, tendo em vista que a professora iniciou o trabalho pelo texto e não pela palavra propriamente, contrariando o método e o ampliando e dando à aula uma nova configuração, conforme a Figura 50 demonstra:

Figura 50 - Palavra-chave: Lata



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Desse modo, observa-se que a alfabetizadora lança mão de um gênero textual⁷⁶, nos termos atuais, para alfabetizar, manifestando uma prática na qual busca contextualizar a alfabetização em alguns momentos, por meio de cantigas. Isso implica compreender que as

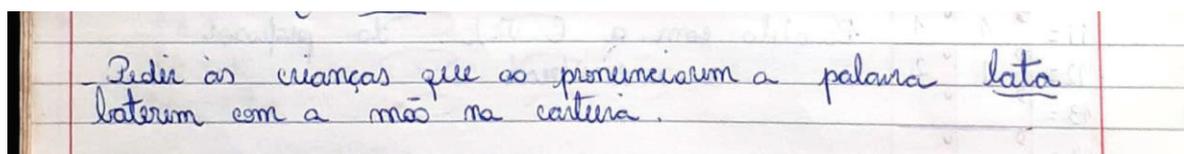
⁷⁶ O trabalho com gêneros textuais que são produzidos e lidos socialmente é algo tomado como um marco de revolução para o ensino da Língua Portuguesa, bem como da alfabetização, conforme foi apontado no capítulo 3. O documento que traz a nova visão do ensino da língua materna é denominado de Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), os quais ainda são considerados norteadores dos currículos escolares, mesmo com o advento recente da BNCC (2017).

experiências dos sujeitos, frente à realidade em que vivem, lhes dão condições e uma autorização de ultrapassar as orientações estabelecidas oficialmente para atingir o propósito esperado.

Nesse sentido, não bastou apenas trazer um contexto musical para a palavra lata, já que a alfabetizadora também inseriu seu próprio nome no texto, ao escrever: “vamos pôr a Ema na lata do lixo”. Uma estratégia usada pela docente para chamar a atenção de seus alunos, a qual foi utilizada várias vezes, ao longo de todo o Caderno. Ema também significa uma alfabetização mais íntima para o aluno, por ser a sua professora e, nessa estratégia, a alfabetização era situada localmente e afetivamente.

Da cantiga, foi solicitado aos alunos que pronunciassem a palavra lata e, ao mesmo tempo, que batessem com a mão na carteira, conforme o número de sons, ou melhor, de fonemas.

Figura 51 - Pronunciar a palavra lata



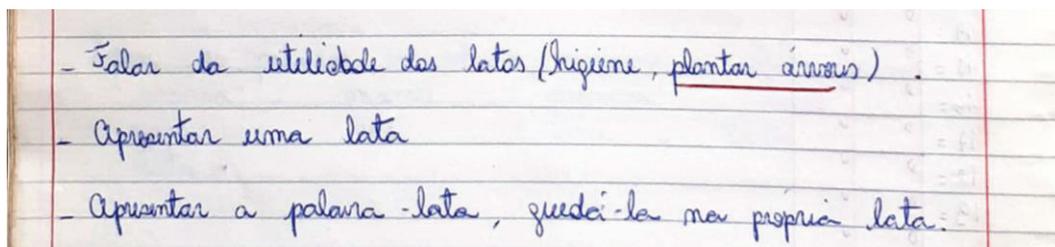
Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Esse procedimento, de ouvir a palavra e bater palmas ou bater sobre a mesa de acordo com o número de vezes que se produz um fonema, remete ao que também se preconiza atualmente, denominado de desenvolvimento da consciência fonológica e silábica⁷⁷. Essa forma de alfabetizar não estava também prescrita nos documentos orientadores, que foram localizados na SEED. A necessidade de recorrer a métodos mais conhecidos como sintéticos apontam para uma prática que não se restringia aos documentos oficiais, mas a própria vivência da docente como alfabetizadora que, ao sentir alguma dificuldade nas crianças, ia inserindo no processo outros modos e estratégias alfabetizadoras.

Em seguida, a professora apresentou uma lata real e destacou sua utilidade. Todavia, não considerando isso suficiente, fixou nesse objeto uma etiqueta com a palavra escrita.

⁷⁷ Cabe enfatizar como alguns métodos, já utilizados no passado e ditos como superados, são muitas vezes retomados e fortemente defendidos, como ocorre na conjuntura atual com a Base Nacional Comum Curricular ao levantar a importância da consciência fonológica (2017), e da Política Nacional de Alfabetização. Esta última proporciona cursos On-line para os professores, denominado Tempo de Aprender, baseado no método sintético a partir da identificação dos fonemas e grafemas. Está disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>

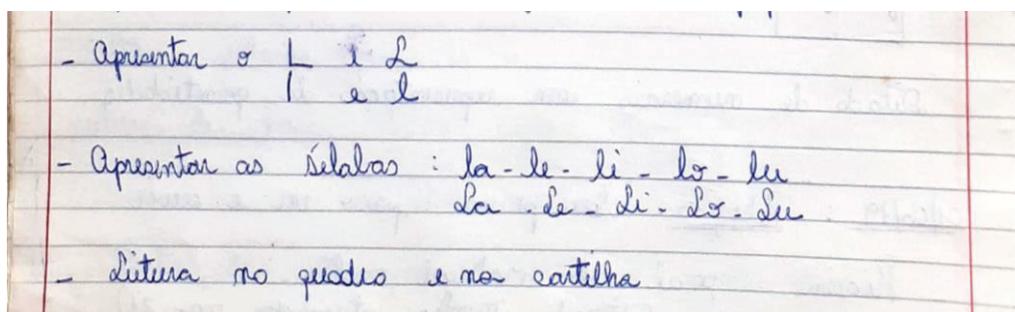
Figura 52 - Utilidades das latas



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Ali, nesse momento, ocorre a associação de um objeto concreto à sua representação escrita, ou seja, da imagem à grafia da palavra lata. Depois, são apresentadas as letras maiúsculas, minúsculas e as sílabas, seguindo para leitura no quadro e na cartilha⁷⁸. A criatividade da alfabetizadora e seu esforço, para tornar a aula mais real e significativa para seus alunos, revelam mais uma vez que a alfabetização em São José dos Pinhais ganhava contornos próprios e extrapolava o que a teoria e as políticas públicas da época delimitavam.

Figura 53 - Apresentação da letra L



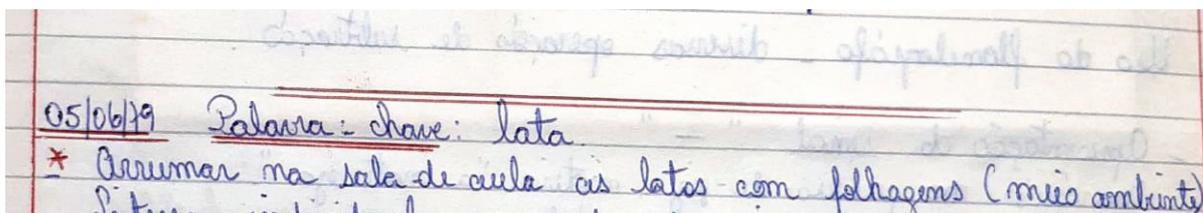
Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

No dia 05 de junho, a atividade principal foi de arrumar a sala de aula com latas e folhagens. A professora utilizou-se novamente de estratégias e recursos que fogem dos exercícios de treino e memorização ao propor uma aula articulada ao material do cotidiano, superando a alfabetização proposta nas cartilhas da época⁷⁹. A próxima Figura evidencia como foram as atividades do dia 05 de junho, que buscava uma articulação com o meio ambiente:

⁷⁸ O uso da cartilha pode indicar que a professora estivesse seguindo o método da cartilha, ou, talvez, apenas se guiando pelas palavras contidas nesse impresso. Contudo, não há nenhum registro sobre qual seria o título usado pela docente.

⁷⁹ Apesar de não ter sido encontrado algum título da cartilha usada em sala de aula, era comum que esses materiais didáticos priorizassem o método global, com o recurso de imagens, como o caso da cartilha “Caminho Suave”. Um exemplar foi doado para esta pesquisa, por outra professora, mas, as palavras não coincidiram com as que estão registradas no Caderno analisado.

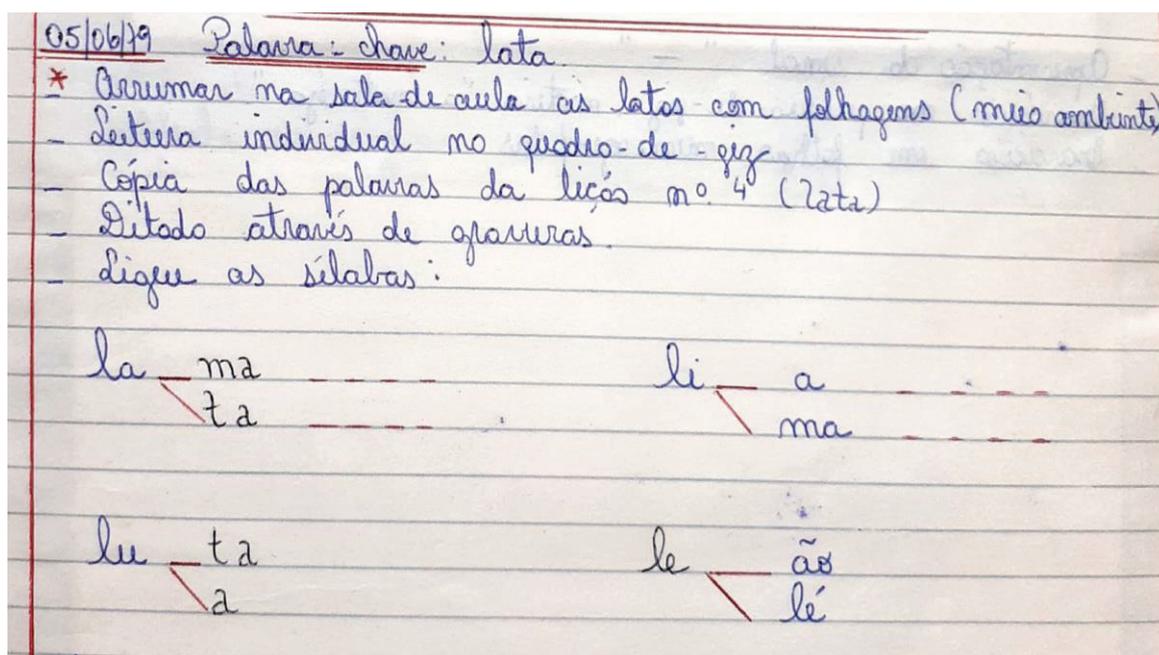
Figura 54 - Latas com folhagens



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Na sequência, como se pode notar na Figura 55, foram feitas atividades como: leitura individual, no quadro de giz, de palavras já trabalhadas; cópia das palavras da lição nº 4 (lata)⁸⁰, possivelmente, na cartilha; ditado através de gravuras. Junto a isso, exercícios de ligar as sílabas para formar palavras que iniciavam com L.

Figura 55 - Palavra-chave: lata e outras atividades

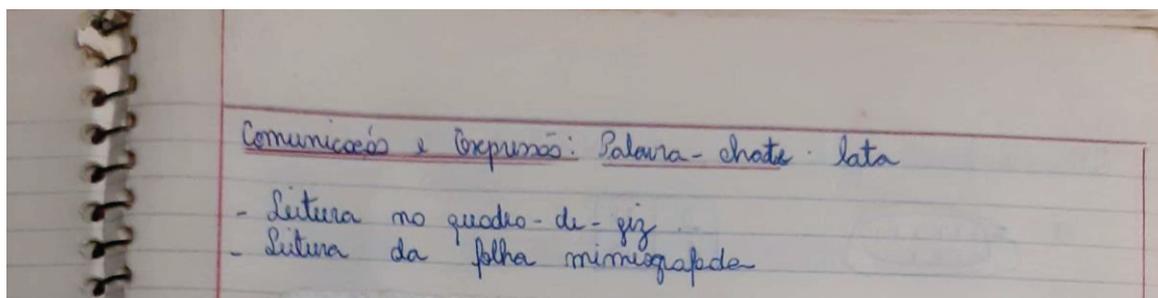


Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

O dia 06 de junho foi dedicado à leitura de frases, no quadro de giz e em folha mimeografada.

⁸⁰ A lição 4 (quatro) que a professora menciona, possivelmente, refere-se à lição da cartilha ou de algum material didático que não foi localizado.

Figura 56 - Palavra-chave: Lata, leitura

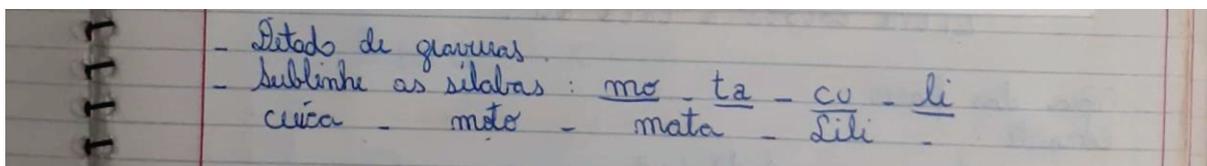


Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

As frases mimeografadas traziam palavras com estrutura silábicas simples, geralmente compostas por consoante e vogal (CV, V, CVC, CCV), conhecidas por sílabas canônicas e encontros vocálicos. Essas sílabas já eram conhecidas pelos estudantes, por terem sido trabalhadas nas aulas anteriores. Isso permitia desenvolver mais a fluência leitora do que uma compreensão do sentido propriamente dito. As frases eram: Lala come mamão; Leila toma leite; É tua a mala Lulu?; Ali Mimo colocou a lata; O cão matou o Tuca; O limão é teu; A mamãe tomou leite. Contudo, é fundamental observar que as frases não estão contextualizadas justamente por não terem a função de produzir um sentido para os estudantes, mas, apenas de serem decifradas.

Após a leitura, ocorreu um ditado com o recurso de gravuras, embora não haja a descrição de quais eram. E foi solicitado para a turma que fizesse a localização das sílabas mo, ta, cu e li, indicadas nas palavras: cuíca, moto, mata e Lili.

Figura 57 - Ditado de Gravuras

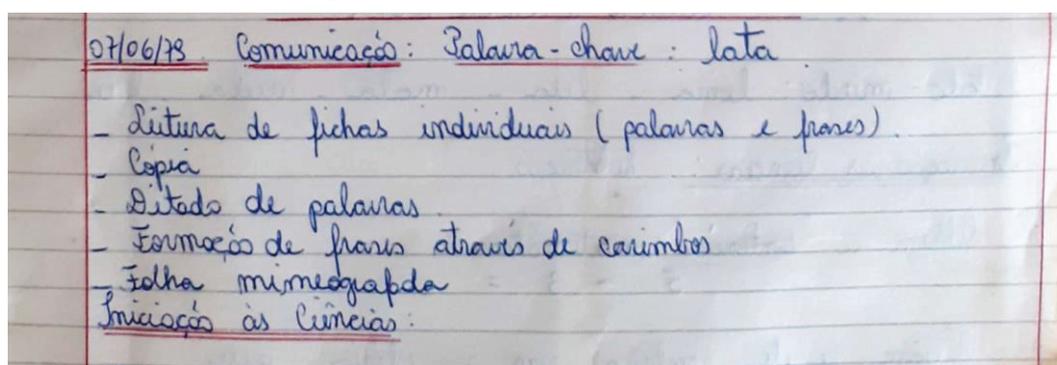


Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

No dia 07 de junho, a professora programou usar fichas individuais para a leitura. Para as atividades de escrita, foram realizadas: uma cópia de texto; ditado de palavras e frases por meio de imagens carimbadas. A menção à “iniciação às ciências” significava aula de matemática. Essas atividades são recorrentes no Caderno e eram indicadas pelos documentos norteadores paranaenses, com a ressalva que era apenas o processo mecânico e haveria a

necessidade de a professora avançar para o nível da escrita de texto, conforme foi apresentado no capítulo anterior. A alfabetizadora seguia essas orientações, ao recorrer às atividades mecânicas frequentemente, porém, trabalhou pouco a escrita como produção textual, recomendada.

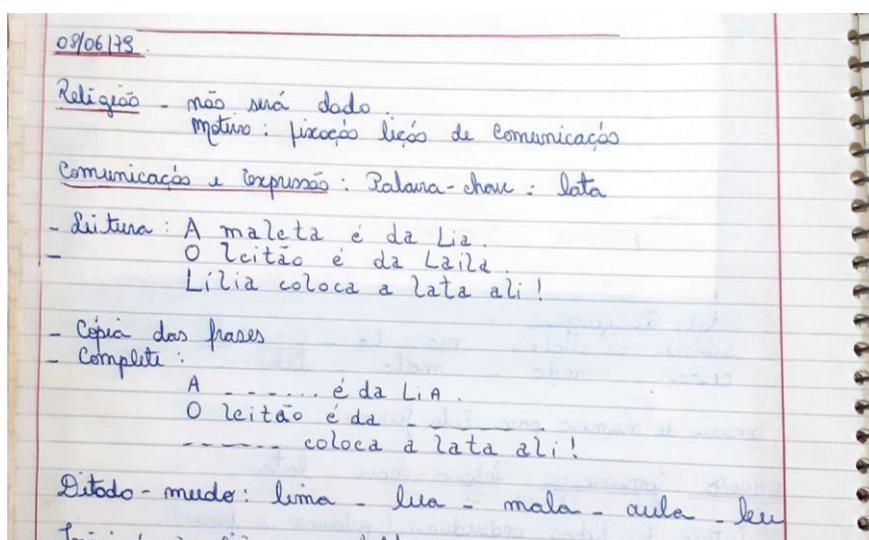
Figura 58 - Outras atividades sobre a lata



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

No dia 08 de junho, as atividades de leitura e escrita ganham espaço e o ensino de Religião é cancelado, significando que a prioridade era nesse momento ensinar a língua materna. As frases para leitura são curtas e seguem o mesmo padrão e finalidade das que foram trabalhadas antes. Já a menção da realização do ditado “mudo”, como não há uma explicação desse encaminhamento, talvez esteja relacionado ao uso de figuras já trabalhadas, a fim de que os estudantes escrevessem com auxílio da memória visual, porém, essas imagens também não aparecem no Caderno.

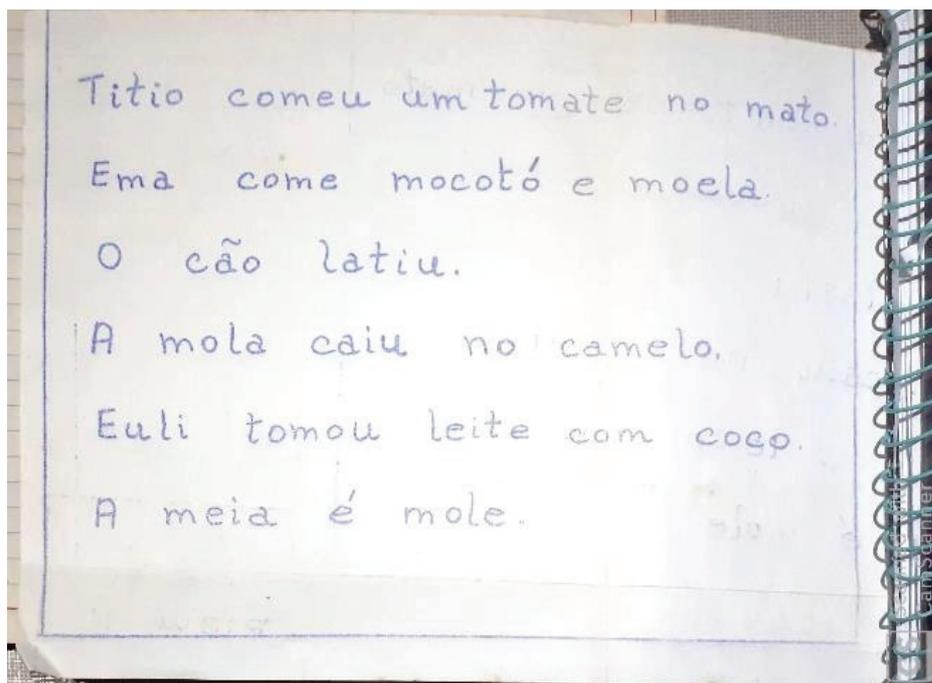
Figura 59 - Palavra-chave: lata, leitura e frases



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Do dia 08 passou-se para o dia 11, já que no meio estava o fim de semana⁸¹. O último dia de trabalho solicitou da turma leitura de frases escritas no quadro e em folha mimeografada. No mais, escrita de palavras relacionadas aos desenhos feitos a mão e mimeografados. Junção e separação de sílabas. A Figura 60 é uma amostra das atividades mimeografadas e escrita em *script* com nas cartilhas.

Figura 60 - Leitura de frases



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

As frases, mais uma vez, chamam a atenção por não terem a intenção de causar nenhum significado plausível e poderiam provocar, certamente, risos no leitor de hoje por soar até engraçadas e absurdas, como a “A mola caiu no camelo”. É em razão dessas construções descontextualizadas da Pedagogia Tecnicista que a personagem Mafalda criada por Quino entra em cena para questionar o que a escola ensinava, como visto antes.

Entretanto, para a alfabetizadora o que importava no momento era que seu aluno fosse capaz de ler com desembaraço as frases e, se ele chegasse até esse estágio, a alfabetização estaria indo muito bem. Nos conceitos sobre alfabetização no período desta investigação, aprender a técnica de ler e escrever era o eixo central desse ensino, embora, os documentos estaduais já apontassem para passar desse processo mecânico. Verifica-se, com isso, que as atividades registradas no Caderno de Planejamento eram em sua maioria mecânicas e

⁸¹ Segundo consulta em calendário *online*, no site: <https://www.calendario-365.com.br/calend%C3%A1rio-1979.html>

repetitivas, mas, por outro lado, a alfabetizadora, talvez de forma intuitiva, procurava criar encaminhamentos criativos que dessem conta dessa contextualização, o que geraria sentido para seus alunos.

Assim, verifica-se que, apesar de exercícios mecânicos e descontextualizados, não se pode negar o empenho da professora para extrair o máximo de possibilidades para desenvolver a aprendizagem da sua turma, tendo em vista que de uma única palavra-chave foram elaborados aproximadamente 30 exercícios. É preciso, portanto, levar em conta sua formação e, acima disso, sua experiência como alfabetizadora e o lugar em que atuava.

O dia 12 de junho de 1979 apresenta um plano de aula que também se destaca e corrobora com a perspectiva de que a alfabetizadora procurava, além de trabalhar arduamente a alfabetização, dar-lhe significado tanto para a palavra-chave quanto à imagem que a ela correspondia. Além de algumas vezes, conforme já evidenciado, estabelecer uma articulação entre as disciplinas. Tudo isso, a docente realizava inserida nos limites do seu tempo, ou seja, inserida num contexto histórico regido fortemente por circunstâncias ideológicas, políticas e sociais. A Figura 61, do Caderno, demonstra melhor tal constatação.

Figura 61 - Palavra-chave: vaca

12/06/79: Palavra-chave: vaca

- História da vaca (cartilha)
- Conversação sobre a vaca e os demais animais que vivem perto de nós (incluindo objetos de uso às crianças).
- Apresentação do cartaz e das sílabas
- Confecção de um quadradinho

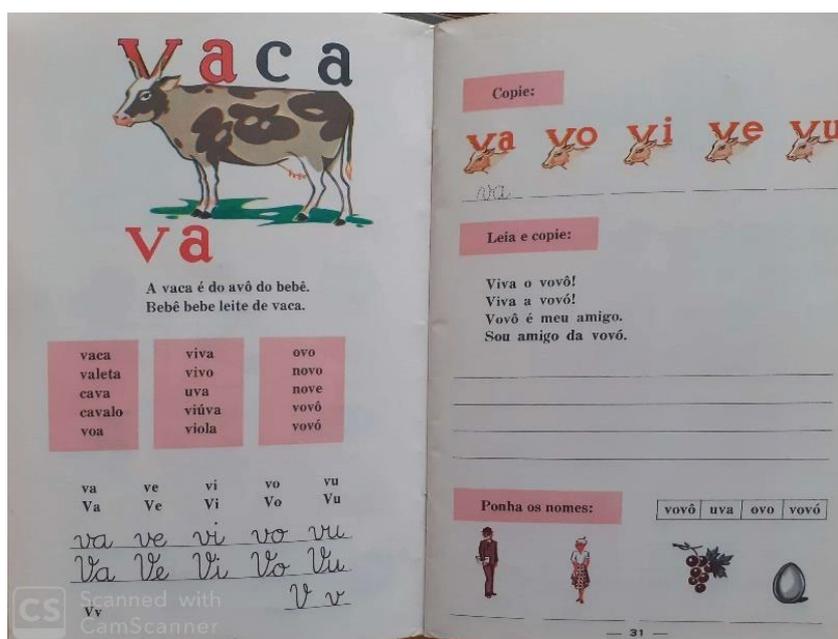
a	e	i	o	u	v
ma	me	co	tu	vu	la
ca	mi	cu	va	va	lo
ta	mo	fe	ve	ca	le
la	mu	ti	ri	la	lu
va	ma	to	to	ta	li

- Pinte o pedacinho ma - ca - ta - la - va, de azul, etc.

Conforme a página do Caderno revela, a palavra-chave vaca, que por sua vez também consta na cartilha⁸², é introduzida pela professora através de uma conversa sobre os animais que “vivem por perto”. Isso pode sinalizar outro dado interessante, isto é, que a escola na qual a professora estava trabalhando poderia ser ainda rural, ou, então, próxima a essa área. Contudo, a primeira opção já pode ser descartada, posto que as escolas rurais na época eram multisseriadas e não é esta a característica evidenciada no Caderno, pois são aulas planejadas para uma só série. De todo modo, sinaliza que os limites entre o campo e a cidade, naquele contexto, eram bem mais estreitos, e as crianças tinham mais possibilidade de conhecer de perto uma vaca.

A título de curiosidade, a Figura 62, a seguir, relembra a lição da cartilha e sua metodologia que recorria tanto à imagem quanto a uma palavra-chave.

Figura 62 - Cartilha: lição da vaca



Fonte: Acervo pessoal de uma professora da Escola Municipal Paulo Pimentel (1979).

A despeito disso, é oportuno retomar que o método global, usado por esse material era recorrente à época⁸³, conforme se evidenciou pelo Estado do Conhecimento feito no primeiro

⁸² O fato de a palavra-chave ser nesse momento a palavra que a cartilha trabalha pode indicar que a docente estava seguindo uma cartilha como referência, mas ampliando as atividades no caderno, ao mesmo tempo, em que buscava trazer para realidade.

⁸³ A cartilha apresentada na Figura 61 trata-se da “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, de 1979. No entanto, não é a mesma usada pela autora do Caderno de Planejamento, pois foi doada para esta pesquisa pela filha de outra alfabetizadora, conforme mencionado anteriormente. Outra constatação é que não há indicação do nome da cartilha usada naquela turma, porém, algumas palavras-chave ora coincidem com a “Caminho Suave”, ora não. Isso pode assinalar que talvez possa ser outra edição desta ou que seja realmente outro material didático.

capítulo deste estudo. As cartilhas também não se preocupavam em contextualizar o objeto de ensino em seu uso social, isso se espelhava em algumas práticas escolares que nelas se amparavam. Contudo, o planejamento da professora Ema deu sinais de rompimento desse padrão, em vários momentos.

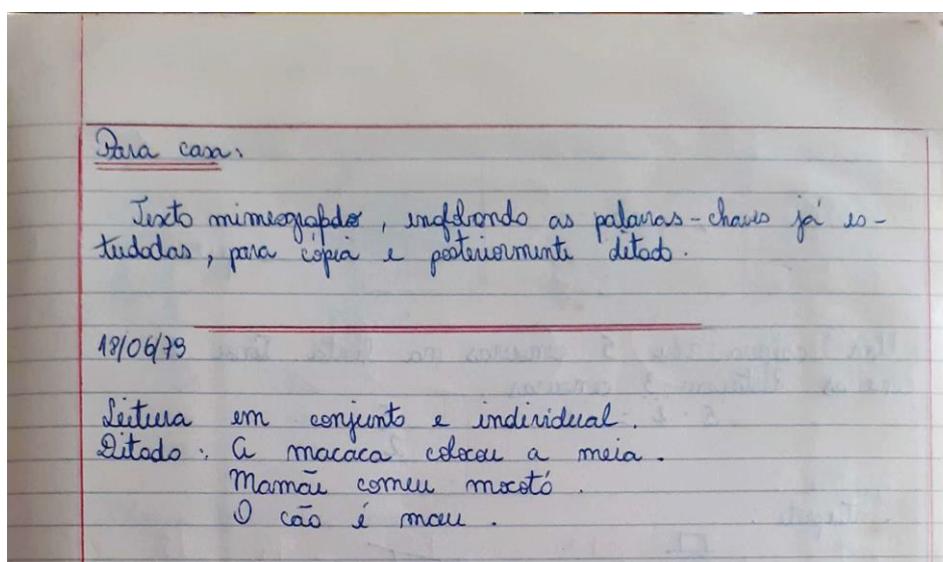
5.2.3 Modos de Escrever e Ler na conjuntura São-joseense: o ano de 1979

As atividades relacionadas ao ensino tanto da leitura quanto da escrita, registradas nas páginas do Caderno, revelaram também muitas nuances sobre a alfabetização em São José dos Pinhais. Desse modo, pretende-se agora expor mais alguns detalhes que possam ajudar a escrever parte dessa história.

Para isso, como um dia ensinou o Mestre dos mestres, é preciso ir para águas mais profundas (Lucas 5:4), isto é, foi preciso ver e rever por diversas vezes as páginas do Caderno. Ao mergulhar ali, realizou-se um levantamento minucioso sobre diferentes aspectos do ensino da escrita e da leitura. Esses foram classificados como forma de organização deste estudo nos seguintes tipos de elementos vislumbrados no Caderno: objetos de conhecimento; atividades; material físico, recursos e estratégias.

Os objetos de conhecimento são aqueles que a criança deveria conhecer para escrever ou ler. Nesse aspecto, poderia ser: a palavra-chave; a letra em sua forma manuscrita ou impressa (maiúscula e minúscula), sílabas e frases ou, até mesmo, textos, conforme demonstra a Figura 63.

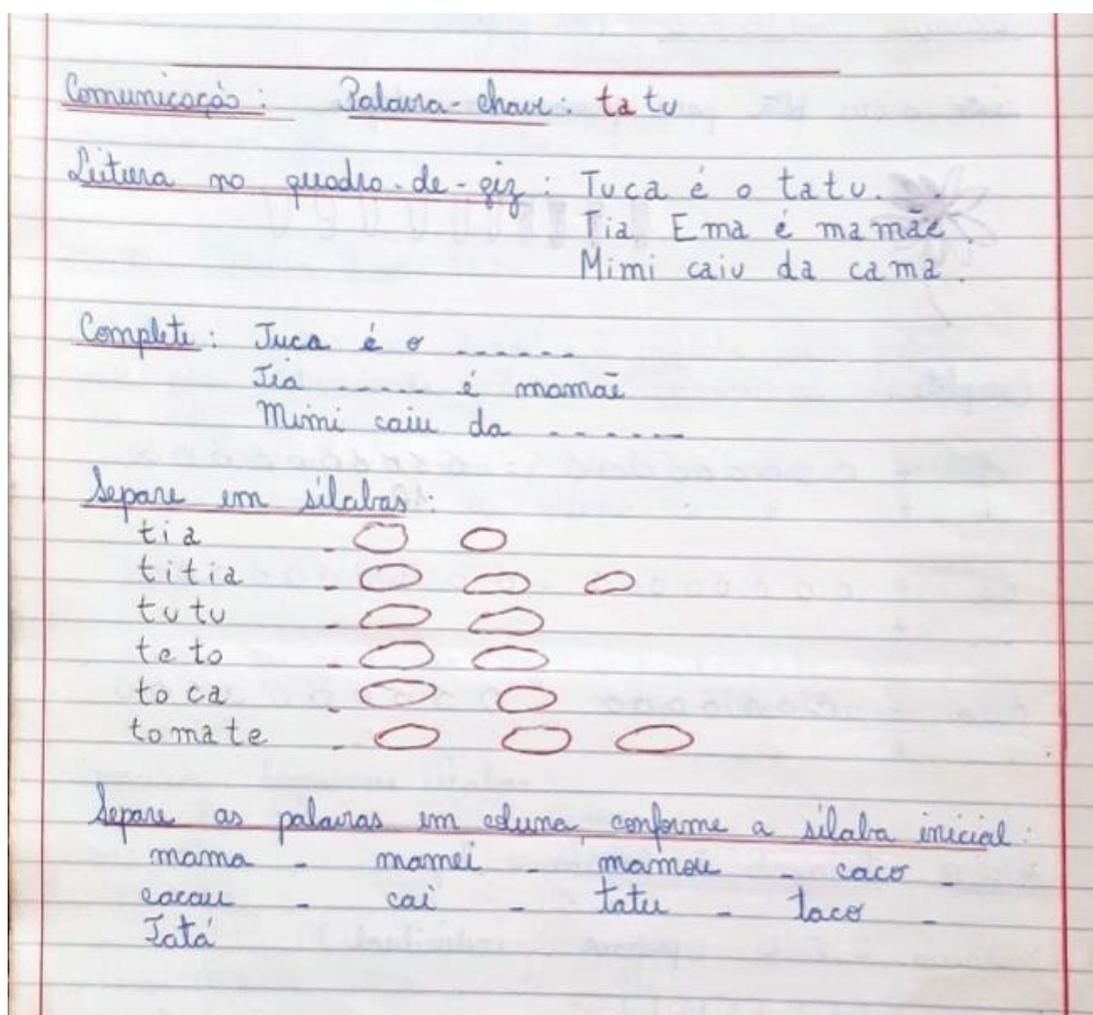
Figura 63 - Dia de Leitura



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

As atividades elaboradas como exercícios de fixação poderiam ser da seguinte forma: escrita de palavras isoladas; cópias; ditados; formação de frases; separação ou junção de sílaba, entre outras. Essas lições de sala de aula e de casa revezavam-se, no entanto, sem estarem em uma ordem específica, isto é, poderia ter como atividade um dia a cópia de texto ou frase e, no outro, a grafia da letra, o ditado, independentemente. Porém, esses exercícios possuíam uma variação própria como, por exemplo, havia diferentes modos de fazer o ditado, como o oral e o mudo⁸⁴, o relâmpago e/ou por imagens. A Figura 64 apresenta essa variação de atividades.

Figura 64 - Palavra-chave: Tatu



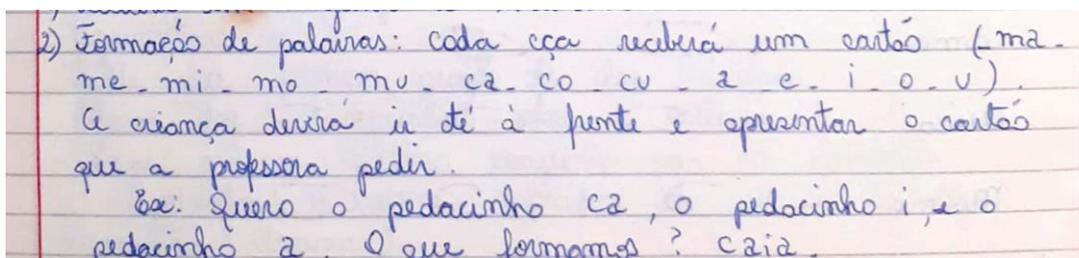
Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Os materiais usados, basicamente, foram os seguintes: o quadro de giz; cadernos de linguagem, de casa e de caligrafia; folhas mimeografadas; cartilha; cartões e fichas; cartaz de

⁸⁴ O ditado mudo não está especificado nas anotações do Caderno como e de que modo era realizado

sílabas; cartaz de pregas para as fichas e cartões a serem colocados. A Figura 65 traz um exemplo desses materiais.

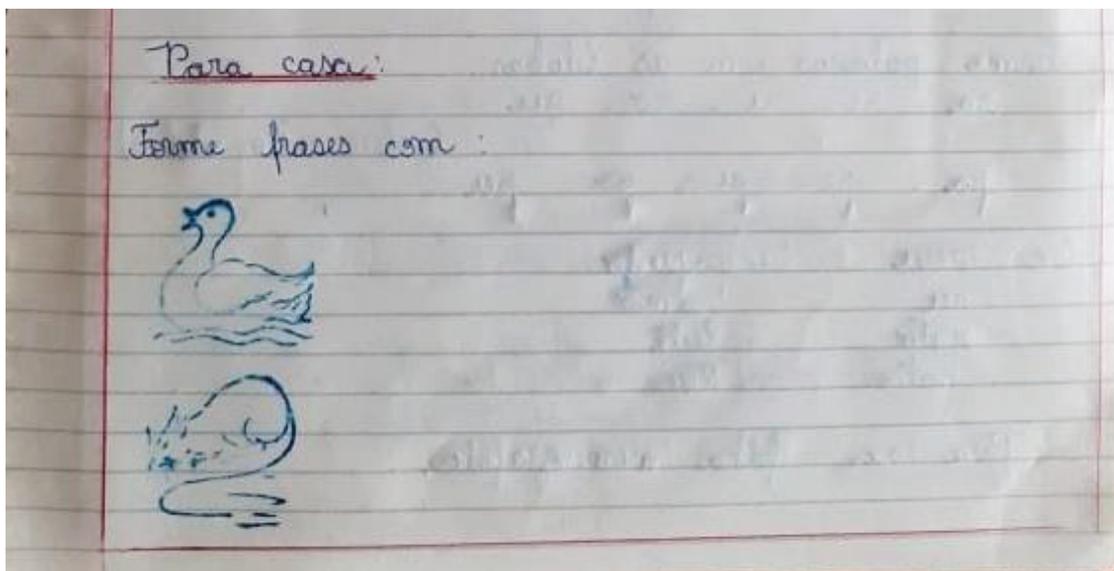
Figura 65 - Formações de palavras



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

No que tange aos recursos e às estratégias, a professora lançava mão de: carimbos; desenhos feitos à mão para relacionar a escrita às imagens. Ao mesmo tempo, proporcionava alguns jogos e brincadeiras como demonstrou a Figura 65 anterior, bem como apresentava objetos concretos como a lata. Um exemplo disso é apresentado pela Figura 66, por meio de uso de carimbos:

Figura 66 – Para casa



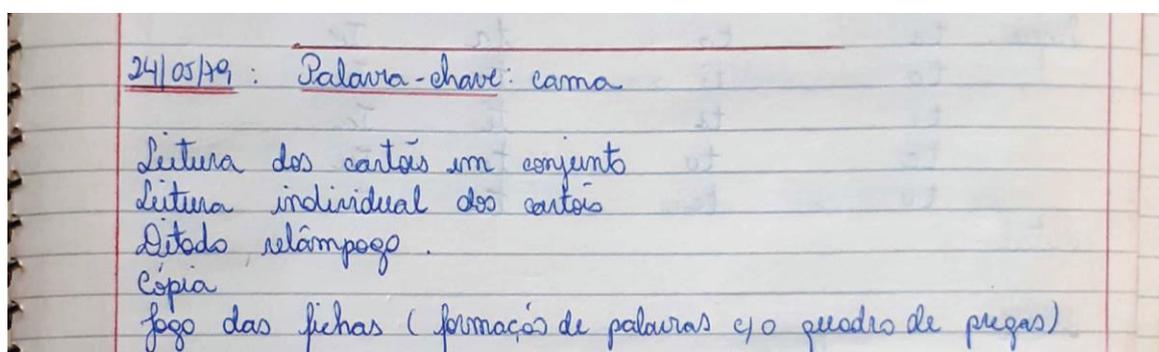
Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Sobre a habilidade de escrever foram constatados alguns níveis ou etapas pelas quais os alunos iam avançando, desde o início do ano letivo. No nível 1, mediado pela memória visual, a criança deveria lembrar-se de como escrever a palavra-chave ao fazer o ditado; O Nível 2,

corresponderia a fase em que a criança já era capaz de manipular os grafemas para escrever as palavras trabalhadas; O Nível 3 seria o estágio da escrita de frases que, sem dúvida, foram as mais trabalhadas. O último Nível estaria relacionado à escrita de textos, porém, esse foi localizado apenas uma vez no caderno, quando a professora solicitou que fosse escrita uma carta para ela.

A habilidade de leitura, por seu lado, foi trabalhada em diferentes estágios e versões. A professora, que trabalhava a leitura de forma rotineira, iniciava com a leitura coletiva, chamada de leitura em conjunto e, depois, passava para a individual.

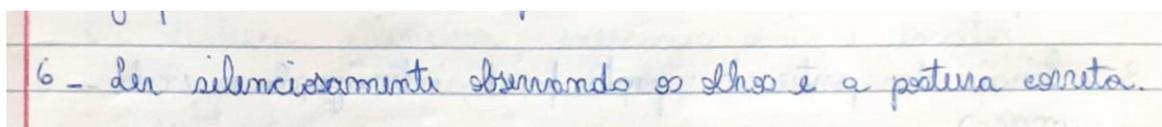
Figura 67 - Palavra-chave: cama



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Outra questão importante no desenvolvimento do hábito de ler era que este ato poderia ser de maneira tanto silenciosa quanto em voz alta (denominada de leitura oral). Para realizá-las, no entanto, era necessário cuidar da postura corporal e, ao mesmo tempo, da forma correta de correr os olhos sobre as palavras, conforme revela a Figura 68.

Figura 68 - Postura para ler



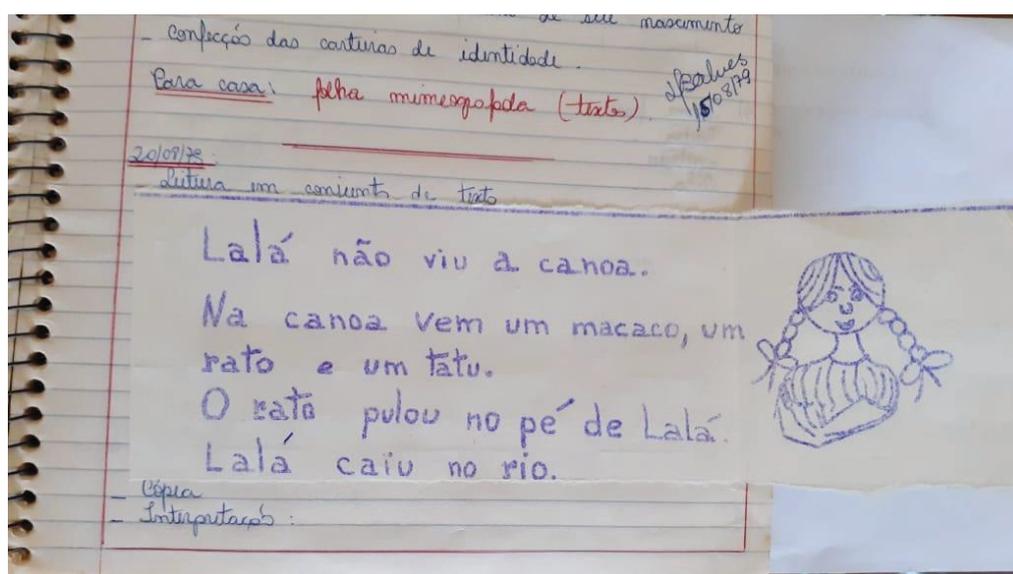
Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

As atividades de leitura eram elaboradas com o objetivo de treinar a decodificação dos grafemas e ir avançando para o nível da compreensão do que se lia, lembrando que esta ocorreria apenas em sentido literal, conforme constava nos currículos estaduais. Verifica-se que

essas práticas estão alinhadas também às orientações feitas pela Secretaria de Educação do Paraná, nos seus documentos norteadores da década de 1970.

Era habitual, naquele momento, conforme já enfatizado que a leitura no processo de alfabetização não tinha a necessidade de avançar da decifração do código escrito, nos termos da época. Dados que podem ser constatados mais uma vez pela Figura 69, a seguir.

Figura 69 - Leitura em conjunto

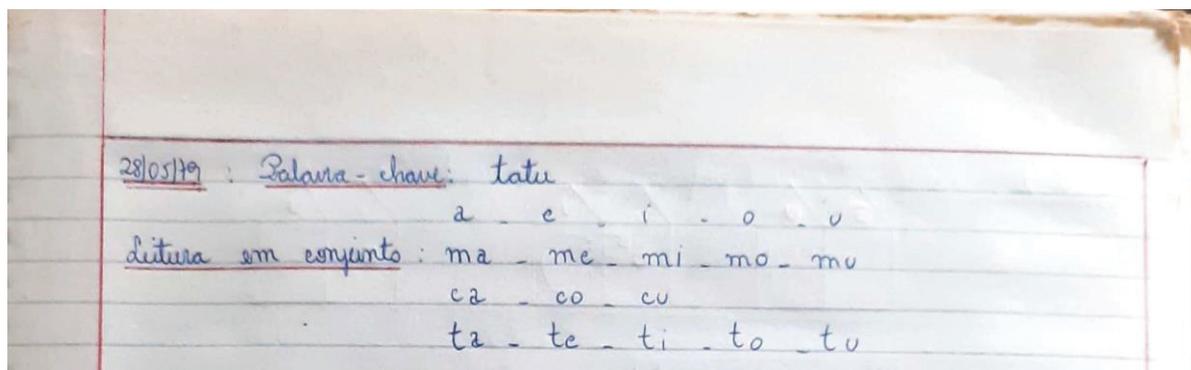


Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Contudo, é imprescindível destacar que a proposta de leitura ultrapassou a decifração do código alfabético. No debruçar sobre o Caderno e analisar atentamente cada página, guardadas as devidas proporções do período histórico, foi identificado que havia também níveis de leitura diferentes atingidos durante a passagem dos meses. Níveis que iniciavam simplesmente pela identificação das letras; decodificação de palavras e sílabas até prosseguir para a interpretação de texto. Em face disso, realizou-se aqui um levantamento de cinco níveis progressivos de leitura, os quais foram classificados por este estudo, conforme o que o alfabetizando era capaz de fazer e de acordo com o que foi verificado no planejamento de 1979.

O Nível 1 seria a leitura principiante, realizada pela criança na fase apenas de tanto de reconhecer e decodificar os grafemas em fonemas, ou seja, transformar as letras em sons da fala.

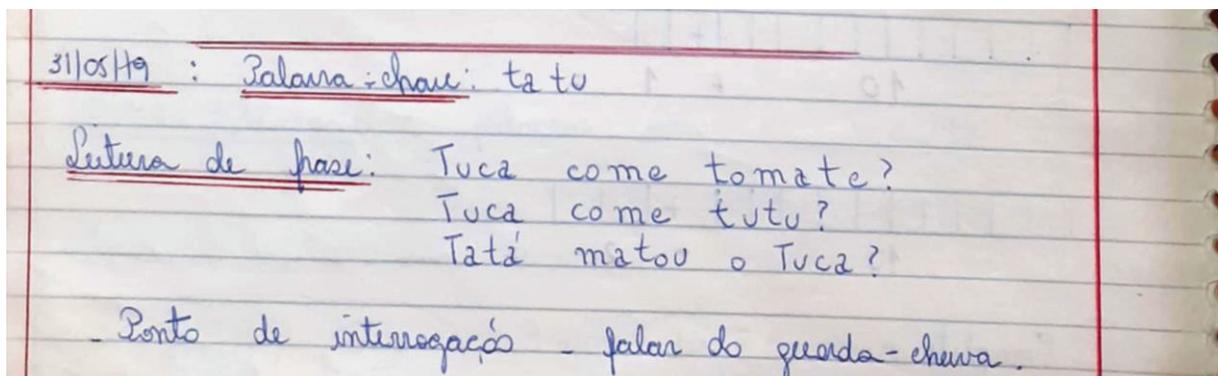
Figura 70 - Palavra-chave: Tatu, Leitura em conjunto



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

No Nível 2, o aluno já seria capaz de ler palavras e frases, ao decifrar o que leu com entendimento, com fluência e entonação, compreendendo até mesmo o uso da pontuação e seu efeito na leitura⁸⁵.

Figura 71 - Leitura de frase

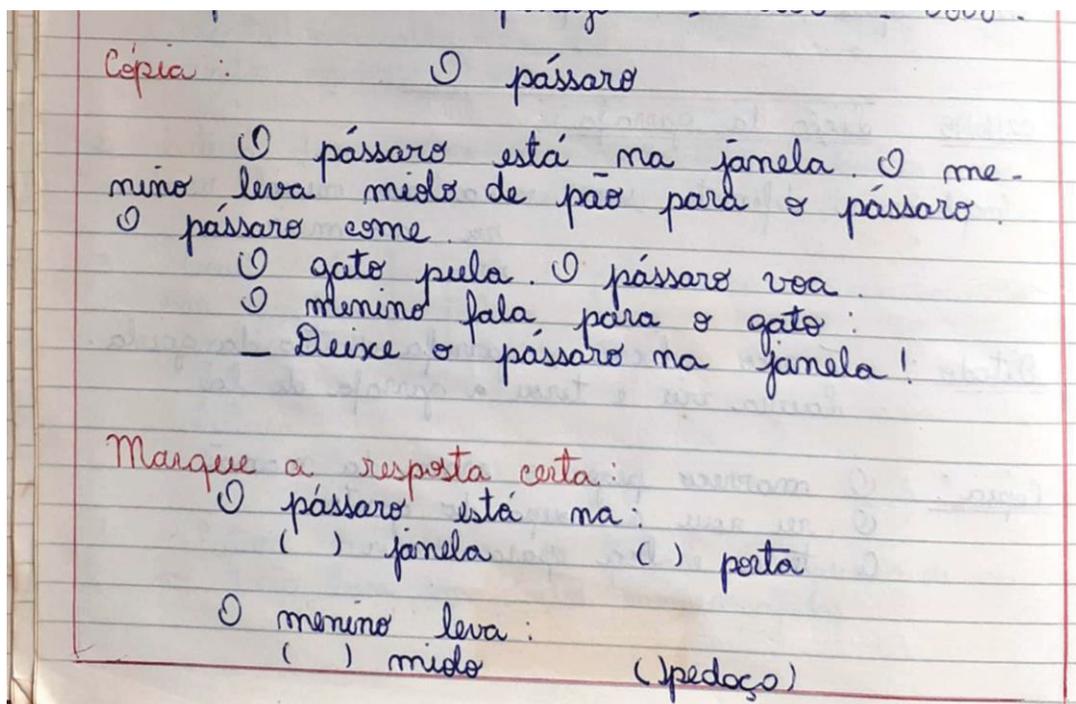


Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

No Nível 3, o aluno seria capaz de responder perguntas e localizar informações explícitas no texto, com algumas alternâncias nos tipos de atividades. As Figuras 72 e 73, a seguir, apresentam essas variações.

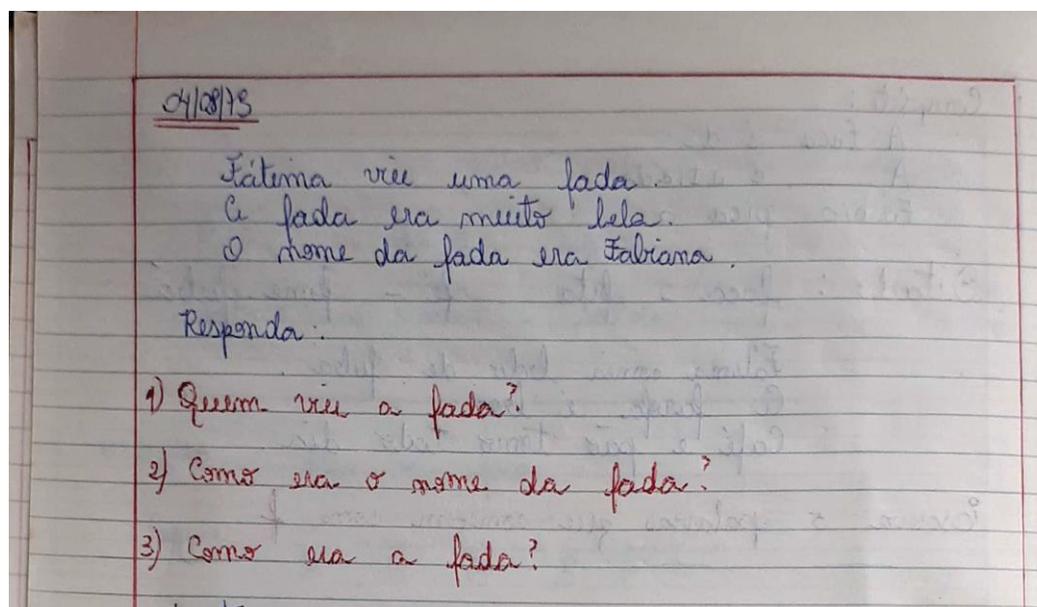
⁸⁵ Além das questões de leitura, chamou atenção o modo como a professora faz uma alegoria da imagem do cabo de guarda-chuva com o ponto de interrogação, para trazer aos alunos uma referência e distingui-los dos demais.

Figura 72 - Identificar palavras no texto



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

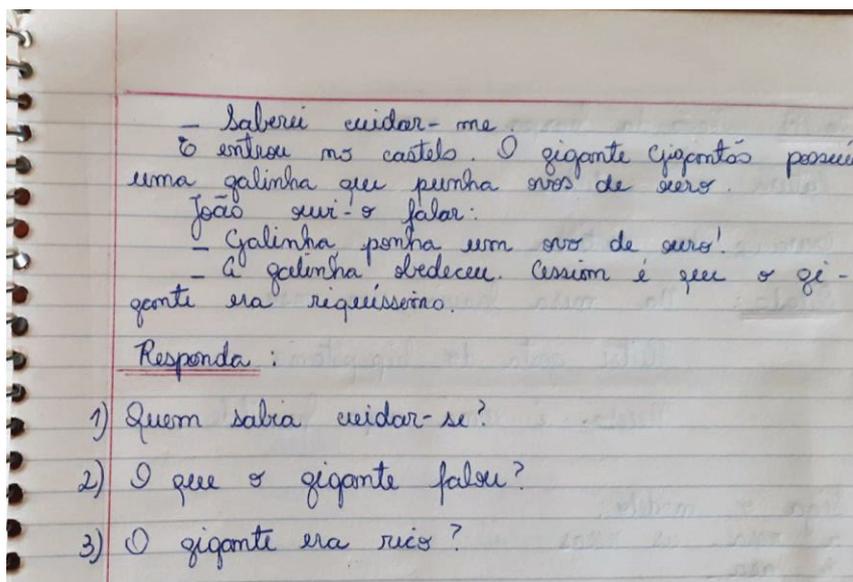
Figura 73 - Responder perguntas sobre o texto lido



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

O Nível 4 seria o nível no qual o alfabetizando seria capaz de responder perguntas sobre um texto de maior complexidade, por exemplo, uma história infantil contendo elementos como: cenário, enredo, tempo, personagens, diálogos, etc. Vale mencionar que esse texto foi trabalhado próximo do final do ano.

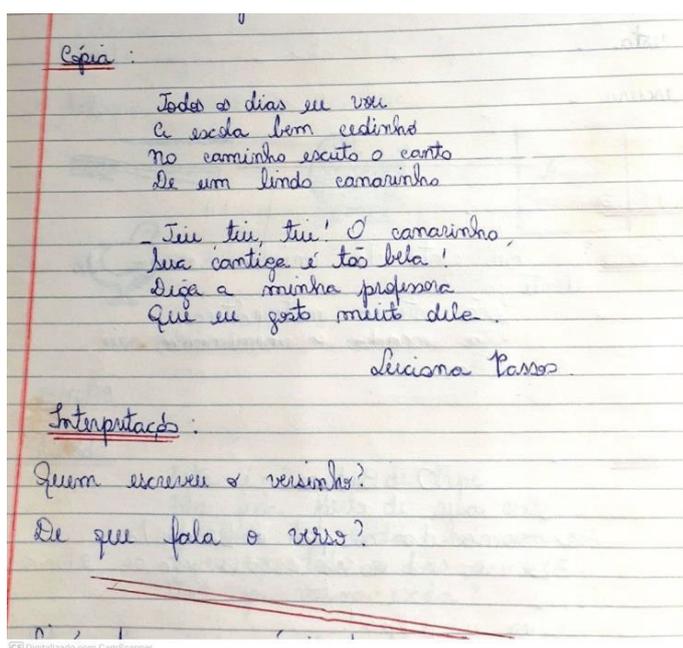
Figura 74 - Compreensão do texto



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

É oportuno ressaltar, antes de prosseguir para o último nível, que a professora programou o trabalho com a história infantil, “João e o pé de feijão, por partes e de diferentes jeitos: ora para leitura e interpretação de texto ora para escrita. Assim, no Nível 5, o estudante chegaria ao estágio da interpretação textual e deveria dizer qual era o tema tratado no texto. Nesse estágio também, os alunos já compreenderiam que os textos, principalmente, literários, em prosa ou verso, teriam autores.

Figura 75 – Texto



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Diante do exposto feito até este momento, verificou-se que o trabalho com a leitura, de acordo com os registros do Caderno, foi constante, progressivo e atingiu grande parte das orientações feitas pelos documentos oficiais estaduais, os quais davam as diretrizes aos professores do Paraná. Isso significa dizer que essa docente de São José dos Pinhais conhecia essas orientações e buscava atingir muitas delas. É oportuno retomar aqui, a título de comprovação de tal constatação, quais eram objetivos considerados para a leitura: (PARANÁ, 1977, p. 108-109):

- Aprender o sentido geral do texto.
- Identificar as ideias principais.
- Organizar logicamente o que lê.
- Fazer deduções (inferir) e tirar conclusões (julgar).
- Selecionar material de leitura de acordo com seus objetivos.
- Avaliar o que lê.
- Abranger unidades de sentido a cada visada (amplitude da visada).
- Ler da esquerda para a direita.
- Ler silenciosamente, sem mover os lábios ou apontar o que vai lendo.
- Ler silenciosamente, antes de fazê-lo oralmente.
- Manusear corretamente o material de leitura (virar folhas, consultar índices e glossário, usar marcadores, etc.)
- Cuidar do material de leitura.
- Adotar posição adequada para leitura.

Não se poderia deixar também de mencionar, a estratégia criada pela professora de fazer uso de seu próprio nome nas frases para leitura, tais como (CADERNO DE PLANEJAMENTO, 1979, s./p.):

- Ema comeu o mamão de Euli;
- Ema ama o tatu;
- Ema amava a macaca Mimi;
- Mimi ama Ema;
- Tia Ema é mamãe;
- Ema come mocotó e moela;
- A cocada é da Ema;
- Vamos por Ema na lata de lixo;
- Ema come pipoca e toma leite.

A tática da docente de inserir seu nome nas atividades de leitura não estava prescrita nas orientações oficiais, porém, pode ter auxiliado consideravelmente os alfabetizandos a ler uma palavra conhecida e com importância afetiva para eles. Nessa linha, a palavra não tem o sentido que traz a crítica da tirinha da Mafalda, visto na quarta seção, de ser uma repetição de fonemas sem significado. Mas, se tornava um porto seguro e incentivaria os alunos às próximas tentativas de leitura, já que estava memorizada. Isso permitiria ser deduzida confortavelmente antes mesmo de ser decodificada. Outra vantagem, para os alunos lerem o nome da professora, é que essa palavra seria um parâmetro para se apoiarem, ou seja, isso os ajudaria na leitura de

outras palavras que utilizassem as mesmas letras, pois já conheceriam previamente o “E” de Ema; o “M” que tem no meio da palavra Ema; o “A” do final da Ema.

Como visto até aqui, as possibilidades de conhecer a configuração da alfabetização em São José dos Pinhais por meio dos registros feitos pela professora Ema ainda não se esgotaram. Cada vez que as páginas do seu Caderno de Planejamento eram revistas um dado novo saltava aos olhos. No meio das atividades comuns à sua época, surgiam estratégias diferentes, atividades inovadoras que merecem mais atenção. Em razão disso, foi elaborado o próximo item com outras revelações.

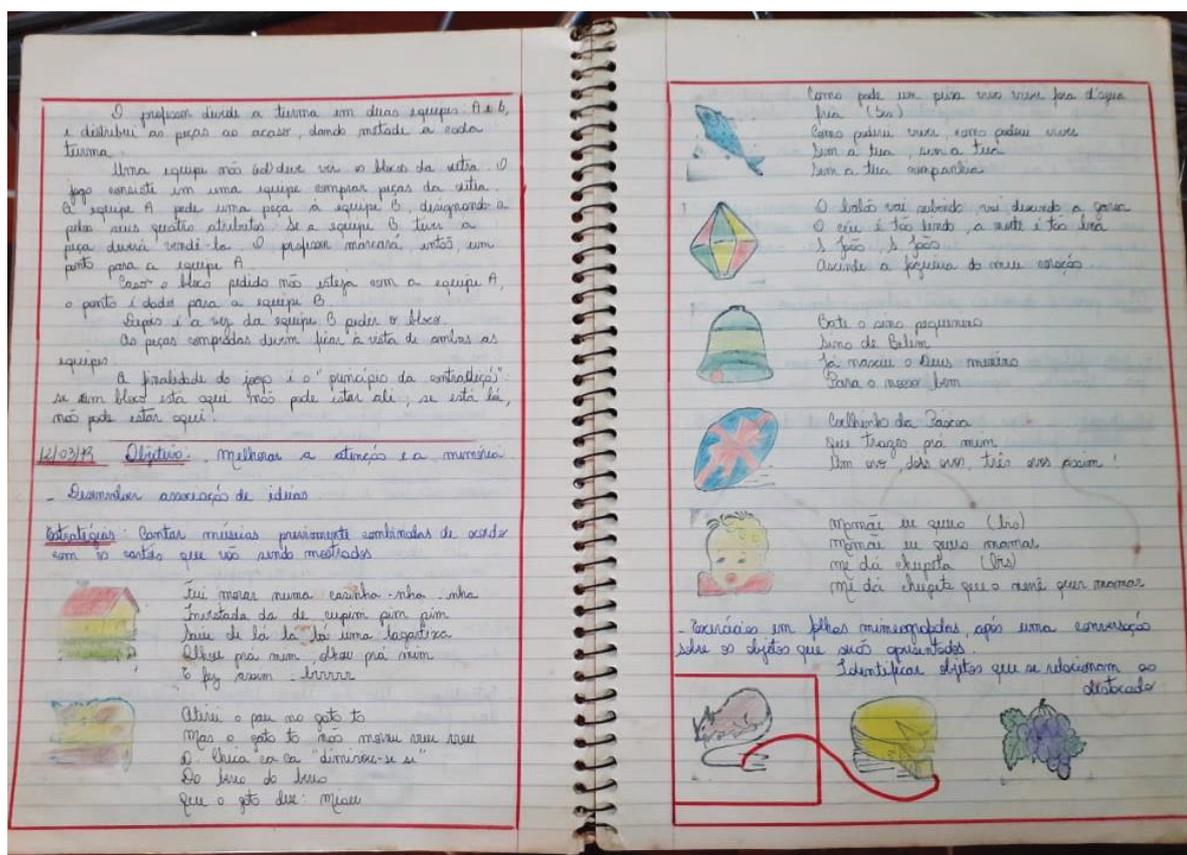
5.2.4 Alguns Encaminhamentos Metodológicos através dos Gêneros Textuais

As páginas do caderno manifestaram dois aspectos básicos acerca dos textos oferecidos para o ensino da leitura e da escrita, no decorrer do ano escolar. No primeiro semestre, por exemplo, notou-se que foram utilizadas mais frases de nível simples, enquanto no segundo, foram encontradas outras formas textuais mais complexas.

É importante frisar mais uma vez que as frases eram trabalhadas inicialmente com ênfase na decifração, por isso, era comum a repetição das famílias silábicas nas palavras, como, por exemplo, “Tuca é o tatu”; “a macaca colou a meia”; “A vaca vai e vem”, entre outras. Como esta tese, ancorada em Bloch (2001), não tem o desígnio de emitir juízo de valor sobre se a metodologia empregada pela alfabetizadora estava “correta”, ou, não, mas o de compreender sua história local relacionada ao contexto estadual e nacional, justifica-se a insistência de tal afirmação.

Diante disso, com o intuito de conhecer melhor os gêneros trabalhados pela professora Ema, a seguir, serão apresentadas mais algumas imagens digitalizadas do seu Caderno de Planejamento de 1979. A Figura 76 revela o uso de diferentes textos musicais do repertório popular, o qual foi trabalhado na oralidade com a intenção de melhorar a atenção das crianças e desenvolver a associação de ideias.

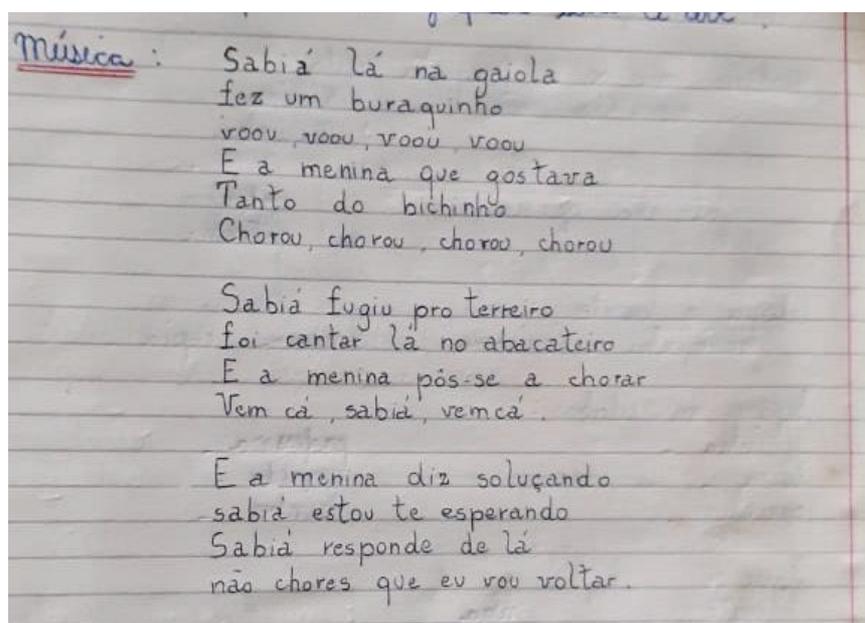
Figura 76 – Cantar músicas



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Em outra página, encontra-se um poema inserido nas atividades de leitura e escrita, no trabalho realizado no segundo semestre.

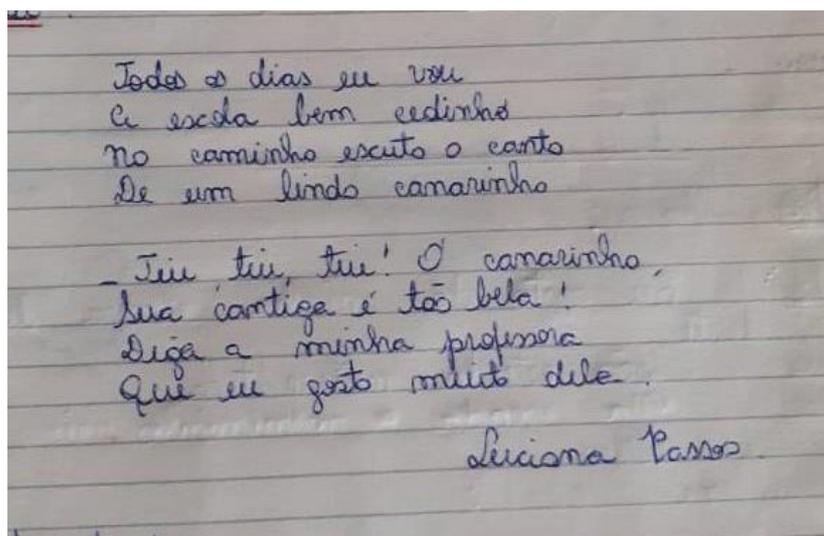
Figura 77 - Música do Sabiá



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Na Figura 78, por sua vez, encontra-se outro poema que expressa boas atitudes, como a de acordar cedo para ir à escola; no caminho, prestar atenção no canto do passarinho e pedir a ele que leve um aviso à professora que o aluno gosta dela. Nesse poema, sobretudo, percebe-se, portanto, uma função não apenas de ser lido pelo aluno, mas de ser declamado e sua mensagem ser inculcada.

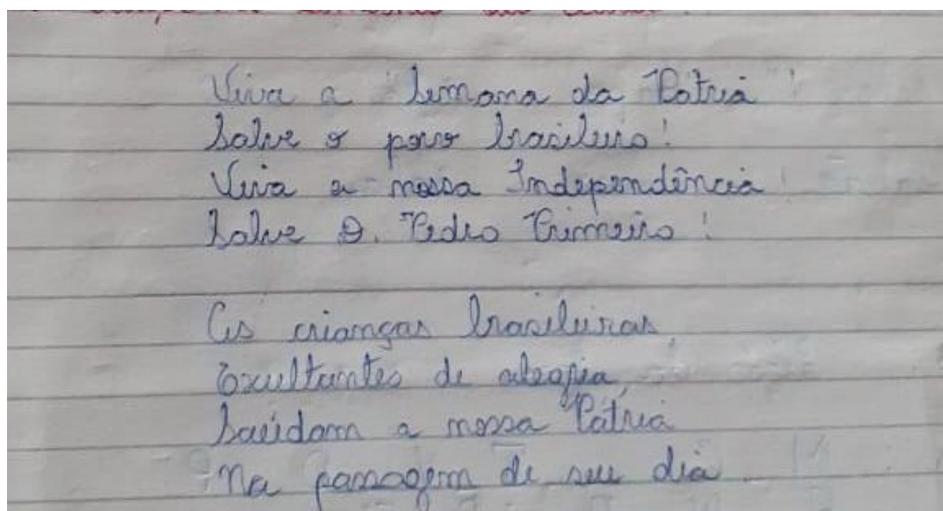
Figura 78 - Poema sobre a escola



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

O próximo poema também corrobora com a constatação do uso intencional desse gênero textual, o qual foi muito utilizado pela docente, segundo o que anotou no seu planejamento. A mensagem a ser lida, bem como imbuída agora estava ainda mais alinhada ao contexto nacional. A professora trabalha a Semana da Pátria com o poema, a seguir.

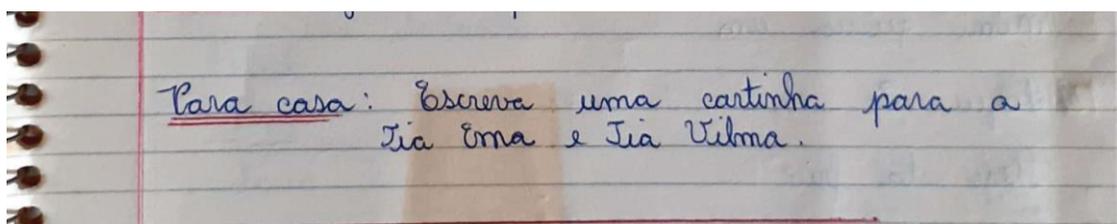
Figura 79 - Poema sobre a Semana da Pátria



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Com base nessas imagens, e observando os textos trabalhados pela professora, foi possível verificar que, apesar da preferência das práticas alfabetizadoras serem por textos em versos, há alguns textos em prosa como os trechos de história infantil, já citado. Além desses, foi planejado que os alunos escrevessem uma “cartinha” à professora (mencionado em outra questão), como se pode constatar na próxima Figura 80:

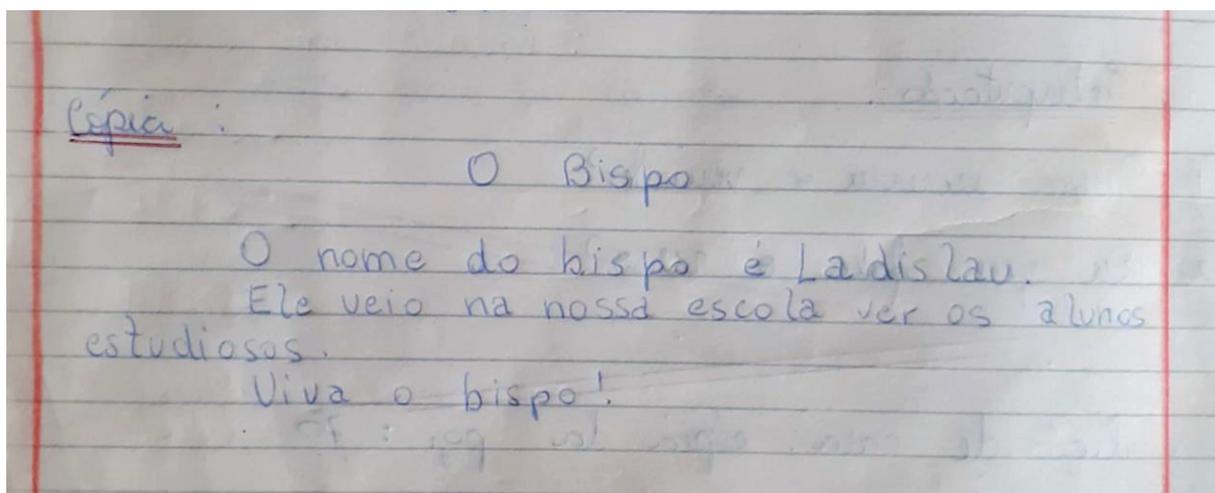
Figura 80 - Escrever uma cartinha



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Um acontecimento na escola, a visita de um Bispo, também foi aproveitado para trabalhar a escrita em forma de informação ou de um breve relato. Porém, é importante frisar que foi escrito pela professora e as crianças deveriam apenas copiá-lo. Entretanto, não se pode negar que foi uma metodologia inovadora para época. Esse era um texto aparentemente vivenciado pela turma, bem diferente dos textos e frases isoladas do primeiro semestre. Experiência que pode ser visualizada pela Figura 81, a seguir:

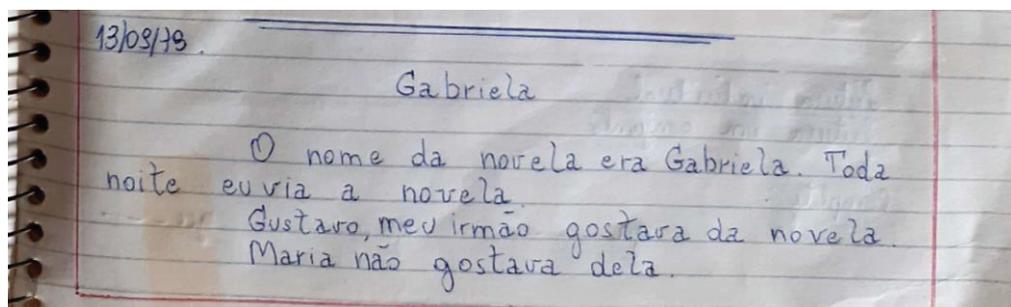
Figura 81 - Copiar o texto sobre uma visita



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

A menção a uma novela que passou na época, Gabriela⁸⁶, parece ter sido também usada como pretexto para contextualizar a alfabetização em forma de um breve narrativa.

Figura 82 - Texto sobre Gabriela



Fonte: Acervo particular de uma professora de SJP (1979).

Enfim, para a surpresa desta investigação foram observados registros de textos, considerados hoje, como gêneros textuais⁸⁷. Obviamente, não se pode deixar de destacar que em uma proporção bem menor em relação à atualidade. Isso sinaliza que na década de 1970 iniciaram-se, nas práticas alfabetizadoras, os usos de alguns gêneros textuais, sendo os mais recorrentes os da literatura infantil, como, também, as quadrinhas e cantigas populares.

5.3 O QUE AS CATEGORIAS DE ANÁLISES CRÍTICAS INDICARAM SOBRE AS FONTES PRIMÁRIAS

Convém, neste momento, levantar algumas considerações sobre as fontes primárias tratadas nos dois últimos capítulos, sendo elas as fontes oficiais do Estado e as fontes escolares do município de SJP, as quais são partes da visão do todo investigado por essa tese. Para entender melhor esse aspecto, Konder (2008) lembra que há diferenças de abrangência de totalidades. Isso significa dizer que a abrangência do todo desta pesquisa trata-se da visão de

⁸⁶ Trata-se de uma novela cuja história se passa na Bahia dos anos 20. Para maiores informações, consultar o site: <http://redeglobo.globo.com/novidades/novelas/noticia/2012/04/gabriela-confira-detalhes-da-viagem-do-elenco-pelo-sertao-nordestino.html>. Acesso em: 13/01/2020. Foi baseada no romance “Gabriela, Cravo e Canela”, escrito por Jorge Amado.

⁸⁷ Marcuschi (2008) faz várias considerações a respeito de gêneros textuais. Uma delas, que é mais pertinente a este trabalho, diz que o estudo de gêneros textuais não é novo, tendo iniciado por Platão. Entretanto, atualmente há uma nova visão sobre essa denominação. Tradicionalmente, assevera o autor remetendo a outro (Swales) que o termo estava ligado, sobretudo, aos gêneros literários e que passou a ser vinculado a uma categoria distintiva de discurso falado ou escrito.

conjunto Educacional em três esferas contextuais diferentes, articuladas entre si, ou seja, a nacional, a estadual e a municipal.

No entanto, como adverte Konder: “A visão de conjunto – ressalva-se – é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (KONDER, 2008, p. 36). Nesse aspecto, compreende-se que mesmo com o esforço de alcançar todos os elementos que influenciaram o modo de alfabetizar em *locus*, bem como sua finalidade, constitui-se apenas um ponto de vista de um determinado momento, que não se esgotou. Assim, fica o convite para outras possibilidades de investigação. Para representar a ideia da totalidade trabalhada até o momento, isto é, a visão do conjunto na qual a alfabetização pesquisada inseriu-se, apresenta-se a seguir um diagrama, conforme a Figura 83:

Figura 83 – Diagrama apresentando a alfabetização e sua articulação com as três esferas contextuais



Fonte: A autora (2020)

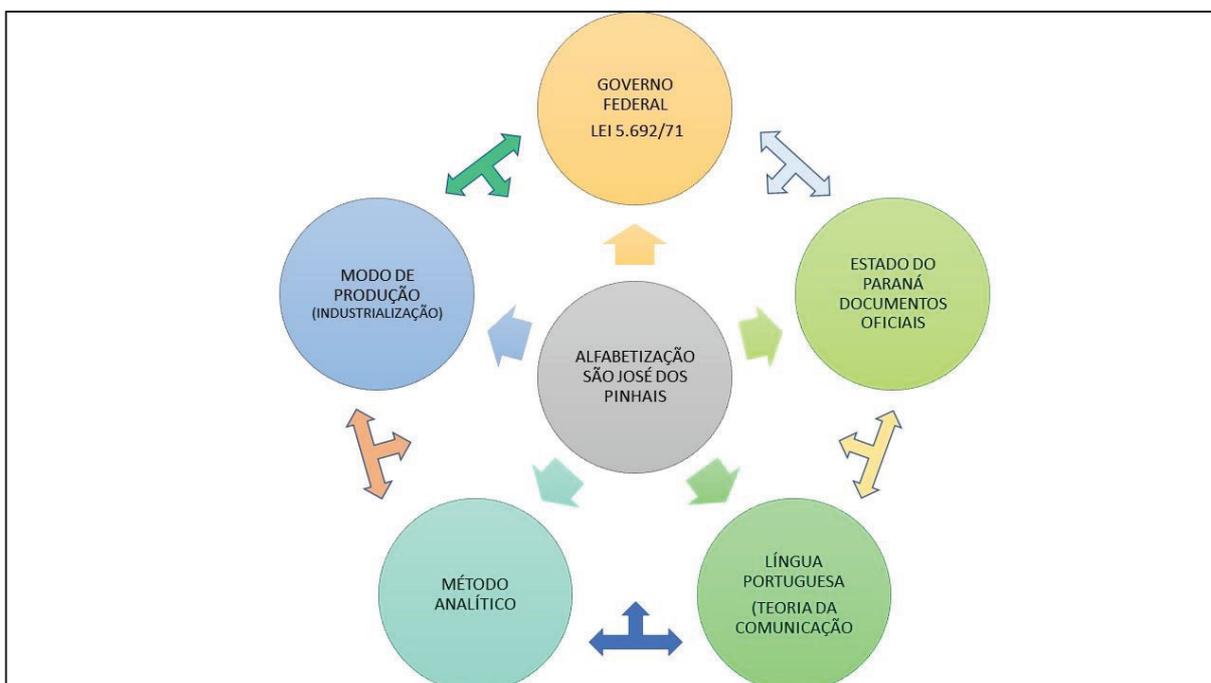
As categorias, totalidade, contradição e mediação, foram ferramentas fundamentais para ajudar a pensar nestes três âmbitos de forma distinta e, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares. Principalmente, quando cada uma destas instâncias apresentava suas especificidades mediante ao desafio de estabelecer um alinhamento entre si. No caso do estado do Paraná, as fontes revelaram as tentativas dos gestores de vencerem os problemas estruturais do território e a demanda por escolas que crescia. Além de tudo, as equipes técnicas

esforçavam-se para ir mais longe do que o nacional prescrevia, ao elaborar seus documentos oficiais trazendo perspectivas teóricas e científicas.

Por sua vez, SJP, da mesma forma, expandia o espaço urbano industrial e procurava atender as prescrições estaduais e nacionais, alfabetizando conforme era solicitado. Por outro lado, buscando ampliar as orientações metodológicas por meios dos sujeitos (as professoras alfabetizadoras) que lançavam mão de suas próprias experiências e intuía novas ideias, as quais lhes davam, por sua vez, a própria consciência de classe, quando buscavam atender às necessidades de sua realidade local.

Para chegar a essa síntese⁸⁸, foi necessário, com as ferramentas proporcionadas pelo materialismo histórico dialético, decompor as partes desse todo num esforço de compreender primeiramente cada uma em sua especificidade e em seu próprio mover na história. Para, então, só depois compor tudo novamente e, enfim, compreender criticamente a alfabetização na sua relação com as políticas educacionais, as teorias da Língua Portuguesa, bem como as metodologias de ensino que estavam em pleno período de mudanças teóricas. As quais foram todas, como já dito, vento oportuno e serviam de mediação para um projeto político de governo que se estabelecia através, especialmente, da Lei nº 5.692/71. O diagrama, abaixo, apresentado na figura 84, possibilita visualizar como as partes dessa trama estabeleciam diferentes relações:

Figura 84 – Diagrama representando a alfabetização em SJP e suas relações intrínsecas



Fonte: A autora (2020)

⁸⁸ A respeito da síntese, Konder (2008, p. 41-42) afirma que “A teoria nos ajuda fornecendo importantes indicações. Em relação a totalidade, por exemplo, a teoria dialética recomenda que prestemos atenção ao ‘recheio’ de cada síntese, que quer dizer, às contradições concretas que a síntese encerra.

Postas essas considerações, é possível prosseguir com a reflexão mais detalhada sobre as fontes, primeiramente, as escolares, que foram o ponto de partida da investigação e de chegada. Assim, conforme as Avaliações e o Caderno de Planejamento foram sendo observados, algumas atividades pareciam ser, numa primeira impressão, que eram bastante inovadoras, sobretudo, ao recorrer a textos do cotidiano para alfabetizar. Contudo, ao se buscar e retornar algumas vezes às orientações do Estado sobre o ensino da língua materna, verificou-se, entretanto, que desde o Currículo de 1973 já havia essa orientação para usar textos nas aulas, conforme pode ser constatado novamente pelos objetivos 8 e 9 presentes naquele documento: “Adquirir os mecanismos básicos de alfabetização; Expressar por escrito mensagens simples: bilhetes, recados, solicitações e relatos de experiência” (PARANÁ, 1973, p. 9).

Nesse aspecto, foi possível observar também que as orientações oficiais do Estado marcam, de certa forma, o processo histórico pelo qual passou o ensino da Língua Portuguesa, apontado pelos autores Malfacini (2015); Faraco (2008) e Marcuschi (2008), Mortatti (2006), entre outro, no qual as novas concepções foram deslocando o eixo do ensino centralizado na gramática para o uso da língua por meio do trabalho com textos. O ápice desse deslocamento foi, portanto, com a chegada dos PCNs, em 1997, conforme já mencionado nos capítulos antecedentes.

Para esta investigação, essas descobertas permitem compreender vários aspectos referentes à configuração do ensino inicial da Língua Portuguesa em São José dos Pinhais, sobretudo, em relação à metodologia, a qual acatava as orientações do seu tempo em nível estadual e federal. A orientação principal recaía sobre o método analítico, que partia de uma visão do todo para chegar às partes. A professora registrou no seu planejamento, que em todas as suas aulas tinha como proposta inicial uma palavra-chave, ou, um texto. As avaliações, do mesmo modo, partiram de um texto. Foi possível perceber também na práxis da docente, que elaborou o Caderno, certa influência das características do método paranaense de Erasmo Pilotto, o qual preconizava fixação de uma palavra-chave; análise das sílabas; fixação global de uma família silábica, etc., conforme apresentado no Capítulo 3.

Somavam-se a isso as experiências das alfabetizadoras, que buscavam atender as questões locais por meio de estratégias específicas para tornar o ensino próximo da realidade dos seus estudantes, fosse por meio de levar latas para aula ou mencionar a vaca como animal do convívio das crianças, ou, ainda, explorar a visita na escola de uma autoridade religiosa, inserir seu nome nas atividades, entre outros pormenores. Algumas tentativas de relacionar as diferentes áreas do conhecimento já davam sinais também na década investigada, como, por

exemplo, quando as alfabetizadoras lançavam mão de algum conteúdo de ciências para ser disparador da alfabetização.

Pela perspectiva teórica da área de Comunicação e Expressão, as docentes tinham um compromisso com a adaptação do estudante ao seu contexto, ou seja, torná-lo “homem [...] capaz de expressar sua própria visão de mundo, colocar com prioridade suas observações e interferências, tornar-se flexível e criador, de modo a buscar soluções para novas situações na adaptação ao processo de uma sociedade em mudança” (PARANÁ, 1972, p. 22).

Do ponto de vista político, verificou-se que os registros encontrados sobre as práticas alfabetizadoras nas fontes municipais deste capítulo, bem como os dados encontrados nas fontes localizadas na Secretaria da Educação do Estado sinalizaram que a alfabetização, no período desta investigação, foi utilizada como um instrumento importante de mediação para atingir a proposta governamental tanto em nível federal, estadual, quanto municipal. Fato evidenciado também pela própria relação do Estado com o setor privado frente a atender as questões socioeconômicas mencionadas nos Planos de Educação do Paraná, na década de 1970.

Assim como assinalou Cury (2000, p. 27-28) “os produtos dessa operação cultural tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo”, ou seja, a alfabetização é este produto cultural e por ela se desejava realizar um projeto de nação do governo vigente. Desse modo, é oportuno trazer novamente, na esfera nacional, qual era o principal objetivo para o ensino brasileiro, exposto na Lei nº 5.692, de 11 de agosto, de 1971.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, n.p.).

Agregado a isso, é de extrema importância retomar alguns elementos sobre as políticas públicas, em âmbito nacional, mencionados no terceiro capítulo por Saviani (2011) e Romaneli (2014), entre outros autores, os quais enfatizaram uma característica peculiar da educação no século XX, ou seja, sua concepção dualista. A alfabetização aqui investigada corroborou com tal constatação, pois se inseria em uma dessas visões, sobretudo, a que visava preparar os estudantes para o trabalho industrial enquanto os filhos das elites nas escolas privadas eram preparados provavelmente para o trabalho de gestão dessas indústrias.

Saviani (2011) lembrou naquele capítulo ainda, que o período de 1961 a 2000 foi regido pela concepção produtivista. Nesse sentido, verifica-se que – assim como indicou Ciavatta (2009, p. 288) sobre “a educação ser uma mediação do governo” – a alfabetização, em SJP, da

mesma forma esteve a serviço do governo, como já declarado, para preparar o recurso humano para o trabalho. Cabe reforçar, mais uma vez, que tudo isso era regido em um período singular, marcado por governo militar, no qual as políticas para alfabetização eram concebidas no bojo de ideias de racionalização, eficiência, teoria da comunicação, enfim, de modernização, conforme apontaram os autores que participaram das discussões do capítulo três.

Em nível estadual, os próprios Planos de Educação, principalmente, pelas vozes dos Governadores e Secretários de Educação expressavam o desejo de colocar em prática os anúncios da nova Lei. Na esfera municipal, é oportuno mencionar a própria bandeira do município, criada em 1971, período em que o município inicia seu desenvolvimento industrial, configurando-se como símbolo do que se idealizava nacionalmente. Por essa razão, é possível inferir que a bandeira são-joseense é portadora de uma ideologia de desenvolvimento econômico, conforme pode ser visto pela Figura 85, a seguir:

Figura 85 – Bandeira de São José dos Pinhais



Fonte: São José dos Pinhais em números (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020)

É possível notar, além do apelo forte das cores das imagens imprimidas na bandeira do município, a força dos seus símbolos – um pinheiro plantado em um terreno verde, o qual está inserido em uma engrenagem metálica, ao mesmo tempo, em que se encontra entre folhas de

trigo e mate. Tudo isso corrobora e consuma, portanto, a perspectiva da época em que esse símbolo municipal foi constituído:

A Lei nº 20 de 03 de setembro de 1.971, criou a bandeira do município de São José dos Pinhais, com as seguintes características: compõe-se a mesma de um quadrilátero azul piscina, tendo no centro o brasão municipal, contendo um pinheiro circundado por uma engrenagem, em um fundo azul celeste e verde claro. À direita do Brasão, um ramo de erva-mate e à esquerda, um ramo de trigo. Na parte superior do Brasão, uma faixa branca com os dizeres: MUNICÍPIO DE e na parte inferior, outra faixa branca com os dizeres – S. JOSÉ DOS PINHAIS – 08 DE JANEIRO DE 1853, figurando na parte central, ao pé do brasão, um ramo branco (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

As figuras na Bandeira de SJP simbolizam, a luz do materialismo histórico dialético, as contradições dos novos tempos da década de 1970, com a chegada das indústrias ao município, o que gerava conflito de forças entre: o espaço urbano e o espaço do campo; a produção industrial de consumo e a produção agrícola de subsistência; a máquina e o natural; o homem e a natureza. A constituição da bandeira, naquele momento, remete, portanto, a busca de uma identidade coletiva, a qual era também anúncio e preparo dos novos tempos e dos novos sujeitos que constituiriam o município.

Nessa conjuntura, a alfabetização de São José dos Pinhais se configura de forma articulada aos ditames estadual e nacional, ao desenvolvimento urbano e a organização do trabalho em seu tempo e espaço. Sua referência principal, necessariamente, também sofreu mudanças ao deixar, pouco a pouco, o ensino da gramática para inserir o ensino da língua “realmente” falada. Em vista disso, a fonte da alfabetização, bem como da Língua Portuguesa agora era outra, vinha da área da Comunicação (FARACO, 2008) e dos pressupostos do Capital Humano⁸⁹ (SAVIANI, 2005).

Em suma, as fontes analisadas, tanto as localizadas na Secretaria da Educação do Paraná, quanto as que vieram das escolas, demonstraram uma relação intensa entre si. No entanto, apesar de não ter sido possível alcançar o todo desta história, foi possível – através do movimento espiral desta tese, de várias retomadas das fontes, retomadas da abordagem metodológica, a fim de avançar e amadurecer as análises – compreender de forma crítica que a alfabetização nunca esteve sozinha e, por isso mesmo, ou seja, por não estar nessa condição isolada, não pode ser considerada a grande vilã de sua própria história.

⁸⁹ A esse respeito esclarece Saviani (2005, p. 19): “no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”.

Importa ainda assinalar que a alfabetização teve propósitos diferentes nas suas mediações, detectados ao longo de toda sua trajetória histórica, sobretudo, no Brasil, conforme demonstraram os capítulos tecidos nesta tese por diferentes autores. Mediações que se circunscreviam em meio a contradições estabelecidas entre: forças contrárias ou aliadas, que lutavam pela permanência do que já estava posto ou defendiam a mudança e o estabelecimento do diferente, do novo. Ou seja, a alfabetização se fazia, e se faz, como instrumento de mediação, em meio a embate de forças de ideias e ideologias, as quais buscam a conquista da hegemonia almejada em cada período histórico. A esse respeito, é possível categorizar alguns marcos distintos, a seguir.

O primeiro momento, com a chegada dos jesuítas nessas terras até quando foram expulsos, a mediação da alfabetização foi posta a serviço de inculcar uma cultura lusitana a serviço da Metrópole, carregada de ideologia religiosa. O segundo momento foi no sentido de a alfabetização estar a serviço de consolidar a língua portuguesa como vernáculo brasileiro, a serviço da República. O terceiro momento, a alfabetização tanto de crianças, jovens e adultos estava voltada para consolidar a língua nacional em detrimento da língua falada pelos imigrantes e ainda constituir eleitores, latente no projeto político vigente, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX até o início da década de 1960. O quarto momento, e ponto central desta investigação, a mediação da alfabetização se consolidou para realizar um projeto político de governo de regime civil militar, atrelado aos interesses econômicos nacionais e internacionais.

O que se seguiu até os dias atuais, pode-se afirmar que não mudou o sentido da mediação da alfabetização, apenas a atualizou para os novos contornos contemporâneos do século XXI, surgidos com a expansão da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), as quais geram outras necessidades de recursos humanos. Elemento mencionados na própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), que se propõe a atender as necessidades atuais do mercado de trabalho por meio de desenvolver nos estudantes as competências e as habilidades para este século.

Assim, verifica-se que – com gramática ou sem; com gêneros textuais de uso social ou com a literatura clássica dos grandes prosadores ou poetas; com métodos de ensinar a ler e escrever ou com processos de como a criança aprende - a alfabetização não é apenas um braço morto, mas é governada por quem está na cabeça, ou seja, pelo grupo de intelectuais e políticos que estão à frente e conquistam a hegemonia de suas ideias, em cada período histórico.

Magda Soares (2017), no item que apresenta a metodologia e fundamentação deste trabalho, no primeiro capítulo, foi convidada para problematizar a complexidade das diferenças

facetar que envolvem o processo de alfabetização. Novamente, a autora é chamada aqui para selar as análises críticas feitas neste estudo, ao declarar:

Conclui-se que, a natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate o verdadeiro significado (SOARES, 2017, p. 26).

Assim, após o desconforto inicial sobre a alfabetização do presente, que suscitou a problemática desta investigação, ao olhar para o passado em busca de respostas para o presente, e trilhar este percurso observando os distintos fios dessa complexa trama que envolve a alfabetização em sua trajetória, foi possível a comprovação da hipótese desta tese de que: a alfabetização, em São José dos Pinhais, não foi posta apenas a serviço simplesmente de assistir os filhos dos trabalhadores que chegavam em busca de emprego ou de seus municípios, mas fez parte de um projeto político de Governo Federal, articulado ao estadual e municipal, que se apropriou dos novos paradigmas conceituais sobre a língua materna, com vistas a formar os sujeitos que correspondessem aos novos conclames da Lei nº 5.692/71.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes destas considerações serem tecidas, pede-se licença para fazê-la de forma híbrida, isto é, não porque trará uma síntese de vários assuntos, mas, sobretudo, porque fará uso de termos tanto acadêmicos e científicos, quanto subjetivos. A esta altura da escrita da tese, é impossível não trazer as impressões da investigação, simultaneamente, com a emoção de todo impacto ocasionado pelo percurso vivido até este momento. Nestas considerações, confluem diferentes papéis desta pesquisadora junto ao trabalho intelectual e não se pode ocultar nenhum deles, o de professora, de alfabetizadora, de pesquisadora, de filha e de neta de imigrantes.

Gasparin (2014, p. 01) é quem ampara tal constatação quando afirma que “nós somos nosso trabalho em todos os momentos de nossa vida. Somos formados e conformados por nosso trabalho, físico, intelectual ou espiritual”. Nesse sentido, concorda-se com o autor que não há como deixar um trabalho ao fazer o outro e, com sua permissão, acrescenta-se que, entrelaçadas a tudo isso, estão as emoções humanas. Sendo assim, justifica-se desde já a ocorrência de algumas digressões permeando o todo do texto que será discorrido, a seguir.

O poema de João Cabral de Melo Neto (1975), “Rios sem discurso”, foi escolhido como abertura desta tese por três motivos especiais. O primeiro, para anunciar o método de interpretação que seria utilizado para analisar as fontes, ou seja, o materialismo histórico dialético. O segundo motivo dessa escolha foi para que o poema se encarregasse também de mostrar as ferramentas que o método de investigação dispõe, para poder manipular o objeto cuidadosamente. Como um rio em curso é formado por diferentes fios de água, esse fenômeno o torna quase impossível de saber exatamente onde os fios começam e onde terminam, quando o olhamos também apenas no seu todo.

O poeta não disse, mas, às vezes, é preciso propositalmente ferir o rio e quebrá-lo em pedaços para entender a especificidade da água em situação de poço. E mesmo nessa situação parada, estanque, é necessário discordar do eu lírico neste momento, pois a água ainda comunica se forem usadas as ferramentas para interrogá-la, isto é, as categorias de análise críticas que serviram a esta investigação. A água parada, quieta, contém elementos que a constituem e são, muitas vezes, apenas água a olho nu, no entanto, é necessário alcançar uma lente para ver o oculto de sua composição. Dito de outro maneira, à primeira vista, as fontes escolares traziam para a realidade empírica, meramente o registro de atividades de alfabetização. Contudo, ao buscar pelas fontes oficiais e compará-las foi possível perceber, além do consignado, as relações intensas entre os documentos e, notadamente, suas contradições e mediações.

A terceira razão de eleger o poema, de João Cabral de Melo Neto (1975), foi pela sua relação direta com a própria linguagem. A metáfora do rio revela o próprio movimento que um texto provoca no leitor, pois ele, ao passar os olhos pelas linhas, vai sentido o mover das águas e os sentidos que são constituídos juntos, autor e leitor. Assim, o desafio e a responsabilidade de uma pesquisa que alguém se propõe a realizar tem peso duplo, o de investigar o objeto e o de transformar as descobertas em uma narrativa, ou seja, em palavras que comunicam. Foi isso que Camões (1999) também alertou ao declarar que para espalhar um canto é preciso ter ajuda do engenho e da arte.

Sendo assim, considera-se importante nestas últimas linhas trazer uma breve retomada dos capítulos, no sentido de demonstrar o significado que tiveram, tanto para subsidiar a investigação, quanto demonstrar que se tornaram uma importante bússola na condução de todo percurso. Antes, porém, convém destacar algo particular deste período atual.

O ano de fechamento deste doutorado se deu em um momento excepcional, o ano de 2020. O ano que marca o final desta pesquisa foi coroado por um vírus que, de maneira impressionante, impactou e ainda impacta todo o planeta. Em razão disso, não se pode deixar de mencionar esse fato, primeiro porque esta tese se trata de um documento histórico e, apesar de estar sendo tecida em um tempo presente, já será passado no próximo ano. Nesse sentido, há a necessidade de registrar que a pandemia, causada pelo novo covid-19, gerou preocupações, medos e dificuldades para a reta final desta investigação, em virtude de várias fases da iminente contaminação.

Com as escolas fechadas devido à pandemia causada pelo vírus, como também as instituições e órgãos públicos, não foi possível coletar mais fontes e tampouco resgatar algumas delas. As fontes encontradas na SEED do Estado, que estavam digitalizadas no celular e depois salvas em pastas no computador, foram revistas sempre que necessário. No entanto, mesmo assim, era necessário ter em mãos os documentos impressos para confirmar o conteúdo e verificar as anotações. Algumas delas foi possível obter e reexaminar, outras não.

Já em relação as fontes escolares, estas estavam da mesma forma digitalizadas, exceto as avaliações que foram doadas e estão sob posse desta pesquisadora. Essas limitações provocaram certa angústia e a sensação de impotência diante das intempéries que surgiram no caminho investigativo. Por essas e outras situações, tem-se a consciência nesta etapa final, que a pesquisa é permeada de imprevisibilidade e incertezas. Além disso, a descoberta trata-se apenas de ser uma ponta de um iceberg, visto que quanto mais fundo se pudesse mergulhar nas fontes, mais revelações poderiam ter sido encontradas sobre a alfabetização no período pesquisado.

Essa constatação é corroborada também pelos autores que vieram contribuir com a tessitura desta tese, pois eles alertavam sobre como é difícil alcançar o todo de uma investigação. Portanto, perseguir o objeto incansavelmente no seu curso, exige, por sua vez, esforço, coragem, honestidade e humildade para compreender que sua extensão, ou seja, o seu todo é algo difícil de alcançar. De qualquer modo, espera-se que esta historiografia traga para o presente alguns aspectos relevantes sobre a história da alfabetização paranaense.

Contudo, a alfabetização regional e local não pode ser vista apenas de um ponto de vista, conforme alerta a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), sobre o perigo de se contar uma única história e disseminar uma única versão. Neste trabalho, foram apontadas relações pulsantes entre a alfabetização local e os documentos oficiais: regional e nacional. Ademais, foi notado que na conexão dessas esferas havia outras articulações intrínsecas tais como: as mudanças de paradigmas conceituais e metodológicos, as políticas públicas, o modo de produção, a organização social do trabalho da época, de maneira especial, a industrialização.

Todos esses elementos foram diferentes vetores que condicionaram o ensino da leitura e da escrita a assumir um papel de mediação, respondendo ao chamado de um projeto de governo, de regime civil militar. Este procurava mobilizar e sistematizar outras frentes distintas, de cunho: social (modelo de vida urbana e desenvolvimento econômico); político (políticas educacionais para o ensino da língua materna sob a égide da teoria da comunicação); cultural (inculcando o engajamento ao trabalho urbano-industrial, a fim de desenvolver o país); ideológico (fortalecendo o modo de produção capitalista); e histórico (atendendo ao chamado das circunstâncias da época).

Não obstante, cabe mencionar a importância de se investigar outros elementos relacionados à alfabetização, como, por exemplo, os sujeitos, tanto docentes quanto discentes, os quais vivenciaram os anos de 1960 a 1980. Por meio da história oral, eles poderão contribuir de forma significativa para ajudar a revelar essa época, através de suas impressões e experiências naquele contexto. Bem como, pode-se buscar ainda a história das famílias que ocuparam o Paraná e procurar entender qual era o sentido da alfabetização para elas. Certamente, haverá muitas fontes de origem familiar para contar sobre isso como: fotografias, cartas, materiais escolares, boletins, cadernos, livros, etc. No estado da arte, realizado no segundo capítulo, foram apresentadas somente duas pesquisas voltadas para os sujeitos, a de Silva (1998) e de Klein (2016). Diante disso, fica o convite para novas perspectivas de investigação, as quais possam ampliar e contribuir com a história deste Estado.

Enfim, é fundamental reafirmar que toda análise crítica deste estudo resultou de uma ação conjunta e em espiral, isto significa dizer que havia constantemente o retorno às fontes

primárias e à fundamentação teórica. Bem como, fazia-se imprescindível o rever das ponderações de todos os autores, a fim de compreender mais profundamente o objeto pesquisado. Evidentemente, outras vozes se juntaram neste processo, como a dos professores que constituíram a banca examinadora desta tese, os quais mostraram os equívocos, assinalaram as pontas soltas e auxiliaram significativamente a sistematizar ainda mais esta pesquisa. Não poderia também e, precisamente, de deixar de mencionar a relevância da orientação acadêmica, que foi o norte principal da investigação em todo o processo.

Tais constatações corroboram com o que Bakhtin (1997) chama de dialogia entre discursos e o que Freire (1983, s./p.) assevera sobre o pensar junto, isto é, “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um pensamos”. Diante dessa certeza, passa-se para o fechamento deste trabalho acadêmico, recorrendo sucintamente a cada capítulo.

O mapeamento sobre as teses e dissertações trouxe revelações sobre os métodos de ensino, os materiais didáticos, as políticas públicas e os sujeitos da alfabetização. Esse levantamento assinalou os diferentes caminhos já percorridos e os que precisam ainda vir a ser, como é o caso do Paraná. Em sua maioria, as investigações revelaram, entre outros aspectos, como os métodos são fixados pelos programas de ensino e, no entanto, não são aplicados na íntegra pelos docentes. Dito de outro modo, apesar da constituição do método global no século XX, eram as professoras quem decidiam através dos seus relatos e registros, qual realmente usar com suas turmas de alfabetização, cujo método tradicional (sintético) tinha primazia ainda.

No tocante às políticas públicas, as pesquisas mostraram que os projetos de governo faziam da alfabetização portadora de ideias que se desejava inculcar. Algo que pode também ser agora confirmado por esta própria investigação. Entretanto, pelo prisma do materialismo histórico dialético, reafirma-se a posição da alfabetização historicamente como mediação.

Com relação ainda ao estado do conhecimento ou levantamento bibliográfico presente no segundo capítulo, é interessante destacar que a abordagem teórica mais utilizada pelas pesquisas foi da história cultural e uma minoria lançou mão da dialética. Nesse sentido, percebe-se que essa fundamentação metodológica veio complementar e contribuir de forma crucial ao que as outras disseram, tendo em vista que permitiu revelar outras nuances do objeto estudado por outros pesquisadores, mediante seu contexto. Vale ainda mencionar que os fios que foram puxados para tecer esta tese passaram por várias categorias apresentadas no estado do conhecimento, levantado naquela seção.

A propósito do capítulo subsequente, o terceiro, foram tratados três eixos distintos, a fim de entender a configuração da alfabetização local: as políticas educacionais; a história da

Língua Portuguesa; a história dos métodos de alfabetização. Sobre a história da Língua Portuguesa, com suas permanências e rupturas, foi notado qual o sentido dos termos usados nas fontes no período investigado e dos motivos de mudanças ocorridas. Como já assinalado, também, o termo Comunicação e Expressão estava atrelado à alfabetização e servia ao projeto político do governo vigente, o qual visava à formação educacional como capital humano e com boa capacidade de comunicação.

Nesse sentido, o terceiro capítulo permitiu amadurecer a análise das fontes oficiais do Estado e as escolares do município. Possibilitou compreender, ao discutir as políticas educacionais, que tardiamente o ensino primário foi centro de interesse dos projetos de governo. Junto a isso, foi possível verificar que o caráter dualista das políticas vinha se mantendo desde a educação jesuítica, isto é, o ensino voltado para a massa e o ensino para a elite, direcionando, dessa forma, os que assumiriam o trabalho intelectual e o braçal; o que dominaria a linguagem gramatical como forma de poder, e os que saberiam o mínimo para ler e escrever.

Contudo, apesar de historicamente haver, no sistema capitalista, os dominantes e os dominados, em alguns momentos, ocorrem escapes dessas situações condicionantes. Para exemplificar, mesmo que a maioria dos estudantes da escola pública receba uma educação básica precária, a qual procura conduzir a formação escolar para atender apenas ao mercado de trabalho em detrimento da formação humana no seu todo, há aqueles estudantes que rompem essa barreira e perseveram nos estudos.

No entanto, com muitas limitações, algumas vezes, esses sujeitos conseguem dar continuidade aos estudos sem interromper. Outras vezes, eles vão para o mercado de trabalho bem jovens e voltam a estudar depois de adultos. Ainda tem aqueles que fazem as duas coisas, intercalando momentos de continuidade e descontinuidade dos estudos. Essa reflexão permite pensar, que mesmo que haja por parte dos governos a intenção de preparar a massa para atender seu projeto político, não há garantia total do resultado, visto que nesses pequenos escapes, ou melhor, nessas forças contrárias, a mudança se inicia.

No mesmo capítulo, no item sobre a trajetória do ensino de Língua Portuguesa, algumas questões básicas chamaram a atenção. A primeira trata-se de notar que ensinar e aprender uma língua envolviam múltiplas questões, como: de impor uma cultura sobre a outra; de impor e manter uma constituição religiosa; de determinar papéis na sociedade, conforme mostraram os autores daquele capítulo. Isso levou a constatação do caráter ideológico e não de neutralidade do ensino da língua. Dessa forma, a perspectiva histórica da alfabetização permitiu averiguar e corroborar com os autores que discutiram isso.

Outra constatação levantada principalmente por Faraco (2008), que de certa forma apoia a afirmação anterior, diz respeito às contradições presentes na história desse ensino. Os momentos de ruptura, especialmente, ocorridos no final do século XX, principalmente, de romper com o ensino da gramática clássica prescritiva e estabelecer o gênero textual como unidade de ensino, oscilaram e ainda oscilam em embates para se obter a hegemonia nas políticas públicas. Basta olhar hoje para a BNCC (BRASIL, 2017), a qual reconhece a importância do ensino da ortografia e da gramática, denominada de *ortografização*. Nesse sentido, ratifica-se a afirmação de Faraco (2008) sobre o fosso aberto pela década de 1970 como uma questão até então não resolvida pelos programas de governo, pois ora colocam a gramática no centro; ora tentam excluí-la; ora optam por subordiná-la ao uso social da língua.

No tocante ao final do terceiro capítulo, cabe ainda mencionar sobre o feliz encontro com a fonte de alfabetização, pensada no Paraná, a partir das ideias de Erasmo Pilotto. Aquele documento apresentou importantes detalhes da perspectiva paranaense, em relação aos métodos de ensino mais tradicionais utilizados pelos professores, e a proposta desenvolvida por Erasmo Pilotto. Este intelectual ousou implementar suas ideias no ensino primário amparado nas teorias que acreditava que seriam as melhores para a época.

Para o ensino da leitura, afirmava que os estudantes deveriam gostar de ler e que lessem bastante. O impacto da sua perspectiva se estendeu até o início da década de 1980, como experiências aplicadas em algumas localidades estratégicas que, segundo aquele documento afirmou, resultaram positivamente. Cumpre destacar que a pesquisadora que desenvolveu a investigação fez parte da equipe da Secretaria da Educação naquela época, Brito (1981). Isso sinaliza a influência do pensamento desse intelectual paranaense e o desejo que permanecesse pela equipe da SEED.

A escola primária dos sonhos de Pilotto continha um método de alfabetização próprio. O método ou sua técnica para ensinar a ler e escrever possuía influência dos métodos importados de outros lugares e tradicionalmente conhecidos, usados ao longo do tempo: o método analítico e o sintético. Entretanto, a alfabetização idealizada por ele possuía também algo de genuíno, como o fato de não pensar somente na técnica, mas nos atores que também participavam diretamente desse cenário e desenvolver várias estratégias para auxiliar o professor a alfabetizar.

Nesse sentido, também pensou na formação dos professores e nos sujeitos locais, que iriam receber esse ensino através de um conjunto de sugestões de atividades consideradas simples e eficientes. Talvez esse intelectual paranaense tenha percebido que carregava no

próprio sobrenome seu destino, isto é, o de não estar no banco de trás como um passageiro, mas de ser o próprio piloto que conduziria por um tempo a história do Paraná.

Dessa forma, considera-se que as constatações sobre Pilotto e dos outros itens do terceiro capítulo foram, portanto, passaporte para compreender os próximos, ou seja, o quarto e o quinto capítulos, por meio das fontes oficiais do estado do Paraná, que estavam alinhadas às prescrições nacionais, ecoando diretamente nas fontes escolares.

Com relação ao quarto capítulo, este oportunizou o contato com os documentos oficiais do estado do Paraná na década, principalmente, de 1970. Aquelas fontes contribuíram imensamente com essa investigação por conterem referências sobre situações e circunstâncias do Estado naquele período, que auxiliaram a visualizar as dificuldades e desafios para ofertar o ensino à população. Os documentos apresentavam também as demandas econômicas e sociais que motivaram as políticas educacionais do contexto e que, de alguma maneira, influenciaram o pensamento pedagógico que traçou os propósitos e modos de alfabetização em São José dos Pinhais, assim como, de todo território paranaense.

Os Planos Estaduais de Educação relataram aspectos minuciosos sobre a história da colonização do Paraná e ratificam, ao mesmo tempo, o que os autores do capítulo anterior apontaram em relação ao contexto político e econômico paranaense. Esses documentos permitiram, portanto, confirmar como os interesses pela instrução, no início da colonização do estado do Paraná, do começo do século XX até suas décadas finais, foram se transformando, conforme a organização social do trabalho se reestruturava da vida rural à urbana. Assim, de uma alfabetização que primeiramente foi pensada para constituir a língua nacional, aos poucos foi direcionada para situar os sujeitos à vida urbana e ao plano econômico do governo.

Os discursos tanto dos Governadores do Estado quanto dos seus Secretários de Educação testemunham essas afirmações acima, pois engrandeciam e alinhavam-se ao regime político vigente quando alegavam que iriam atender aos conclames da nova Lei do ensino nº 5.692/71. Para eles, toda a ação a ser planejada, bem como as estratégias para aplicar a nova ordem seriam tomadas com rigor e tiraria o Estado da sua “cultura de improvisação”, como visto no capítulo. Nesse sentido, o argumento estava baseado no diagnóstico das condições reais do Paraná, algo dito com orgulho pela nova gestão. Ideais que ecoaram nos currículos posteriores e, assim, deveriam estar nas práticas ocorridas no ensino local.

Contudo, o governo e sua equipe, que assumiam a direção do Estado durante o regime civil militar, não estavam começando do zero. Os antecessores já haviam tomado atitudes em virtude de organizar o sistema de ensino estadual, desde o início do século XX. Da mesma maneira, eles se empenharam para atender a demanda escolar diante da ocupação que crescia e

aumentava a população, conforme relataram os autores que estudaram o Paraná, sobretudo, Miguel (1997). Certamente, as equipes anteriores driblaram circunstâncias até mais adversas, do ponto de vista estrutural da educação do que os seus sucessores da década de 60 e 70. No entanto, não havia essa consideração nos discursos das fontes.

Entre os dois Planos de Educação, apresentados no início daquele capítulo, destacou-se o primeiro, ao exibir detalhadamente o panorama do Estado naquele momento, alegando estar amparado em dados científicos. Junto a isso, o Plano mostrou os principais problemas relacionados à educação, e cravou sua gestão com a apresentação de estratégias e ações que seriam desenvolvidas para solucionar as dificuldades do Estado frente a implantar a reforma do ensino. Para tanto, foram substituídos alguns programas anteriores, como o caso de alfabetização de adultos, implicando a negação do regime anterior e a descontinuidade das políticas públicas. Os Planos analisados neste trabalho demonstraram ser, portanto, os documentos oficiais do Paraná que mais se alinharam e responderam ao projeto político de âmbito nacional.

Porém, considera-se aqui pertinente fazer uma digressão para registrar outro aspecto oportunizado pelo contato com essas fontes primárias, ou seja, o fato de descobrir a própria história desta pesquisadora neste estado paranaense, iniciada pelo avô materno. Por essa razão, faz-se necessário agora escrever de maneira mais pessoal, em primeira pessoa, para trazer esses fatos tão subjetivos. Meu avô foi um imigrante, que nasceu na Espanha no ano de 1897, faltando três anos para virada do século, como gostava de frisar minha mãe para ajudá-la a não esquecer da data. O senhor Lourenço Santiago partiu da sua pátria de navio, ainda um adolescente, chegou ao Brasil e se instalou no Estado de São Paulo. Passados alguns anos, casou-se e veio explorar as terras do Paraná com seus filhos.

Chegando à região de Cornélio Procópio, desbravou a mata com a força dos seus braços e dos seus filhos mais velhos, num lugar chamado de Macuco (nome de um pássaro brasileiro). Meu avô era louvado e admirado pela família por ser um grande homem, pois apesar de sua pouca estatura, tinha conseguido formar 60 alqueires de terra, fato grandioso para um homem estrangeiro que não tinha bem algum, só a força e coragem peculiares dos imigrantes que aqui chegaram.

No entanto, foi um homem rude e pouco afetivo com os filhos, traços talvez comuns dos pais na época. Eram seus filhos mais velhos, ou, os que já tinham tamanho suficiente, quem de madrugada acordavam e iam para o trabalho no campo com ele. A quantidade de filhos simbolizava naquele momento para meu avô e, possivelmente, para outros imigrantes, capital braçal. Lembro-me da minha mãe contando, que com seus 6 ou 7 anos de idade, levava o almoço

para o pai e os irmãos às 9 horas da manhã, na roça. Quando estava um pouco mais velha e mais crescida, meu avô sinalizava para minha avó que ela já tinha tamanho suficiente para trabalhar na roça também. Com ar de esperteza, minha mãe contava rindo o fato de ter se sujado algumas vezes de carvão, ao entregar as marmitas. Minha avó se compadecia e a defendia, por ser muito criança para o labor debaixo do sol ardente.

Meu avô era um homem letrado, sabia ler na sua língua e em português, apesar de eu não saber como aprendeu a ler e a escrever, pois sei muito pouco de sua história, apenas o que minha mãe me contava. Entretanto, todas as noites ele lia livros para os filhos ou contava histórias de bruxas que voavam sobre os telhados das casas na Espanha. Recordo-me dele, já bem velhinho, lendo jornal todos os dias, quando passava uma temporada conosco, pois os filhos revezavam, de tempos em tempos, o cuidado dele.

Apesar de ser letrado, seus primeiros filhos não tiveram muito estudo. Os mais velhos foram sua mão de obra, frequentavam um ou dois anos de escola, o suficiente para saber ler e escrever e depois eles abandonavam a instrução escolar para trabalharem na lavoura de café. Foram eles que terminavam por alfabetizar os irmãos do meio e os mais novos. Apenas o caçula pode concluir seus estudos e chegar à universidade. Contava minha mãe que a escola era longe, a professora era braba e que não havia disponíveis cadernos, lápis e material para estudar, sendo o estojo um bernal feito de saco de arroz.

Por essa razão, e mais do que nunca, entendo a forma de falar da minha mãe, criada num lar falado em castelhano e alfabetizada em português, mais pelos seus irmãos do que pela escola rural, trocava o fonema v pelo b, ao falar bassoura no lugar de vassoura, entre outras trocas. Ela não era caipira, nem tampouco analfabeta, conforme dizia de si mesma, mas, sim, filha de duas nacionalidades, pertencente a um movimento material, histórico e dialético, no qual uma língua espanhola se desloca para um território de língua portuguesa e surge a terceira, a da minha mãe. Duas línguas se misturavam e revelavam nossa própria origem familiar. Sendo assim, é necessário destacar que esta pesquisa não só me auxiliou a compreender melhor a alfabetização do presente pela via do tempo, mas a compreender a história da minha própria família que também ajudou a colonizar o Norte Novo do Paraná.

Nesse sentido, a relação pesquisador e objeto não pode deixar de ser mencionada nessas significativas considerações. A princípio, nossa relação estava nublada, distante e fria, éramos quase dois estranhos. Com o passar do tempo, lado a lado, das leituras reveladas, do que as fontes me contavam, a relação ficava mais próxima, embora não muito clara. Por vezes, ficou até bem caótica, pois eu não sabia por onde começaria e muito menos onde iria terminar. Entretanto, foi quase no processo final, após passar por alguns labirintos, que descobri a incrível

proximidade da minha história de vida com a história da alfabetização do Paraná, chegando a tal ponto de objeto e pesquisadora serem parte um do outro.

De volta às fontes do quarto capítulo, e de uma narrativa novamente mais objetiva, no que tange aos Currículos Estaduais do Paraná, de 1970, estes anunciaram como as equipes técnicas, que os elaboraram, pensavam e em que se fundamentavam para orientar o ensino paranaense. De início, com base na leitura feita na literatura sobre as características da época, havia uma hipótese frente a esses documentos, isto é, que as orientações para o ensino seriam mecânicas, repetitivas e, principalmente, descontextualizadas. Ou ainda, que somente haveria indicação de cartilhas, as quais balizariam o trabalho didático por meio da palavrção ou silabação. No entanto, nenhum título de cartilha foi encontrado como recomendação e as orientações surpreenderam.

As propostas curriculares, tanto para a escrita quanto para a leitura, também derrubaram a suposição do que se esperava encontrar, pois trouxeram à tona orientações à frente do seu tempo em alguns momentos. Algumas até bem corajosas diante do contexto de ditadura militar. Porém, isso foi feito, obviamente, dentro das restrições políticas de seu tempo, como foi apontado no capítulo. Por essa razão, as contradições presentes naqueles documentos foram mais latentes, tendo em vista que, em alguns momentos, se alinhavam ao projeto político nacional, em outros, divergiam seguindo suas próprias ideias para o contexto regional.

Além disso, contradiziam a própria abordagem metodológica que prescreviam. Elucidando melhor, havia ocasião que orientavam alfabetizar por meio da linguagem familiar do estudante, logo depois, no entanto, avisavam sobre a importância de seguir um padrão de língua como o mais correto, alternando entre ideias renovadoras e conservadoras, entre outros aspectos já sinalizados naquela seção.

Outro ponto que se destacou, nas fontes regionais, foi verificado pelo esforço de transmitir aos municípios, que seguiriam suas diretrizes, o rigor e a seriedade com que foram feitos. Para isso, estavam presentes nos discursos curriculares termos como estatísticas, diagnóstico das circunstâncias e apresentação de soluções, os quais denotariam a cientificidade, assim como, a neutralidade do seu conteúdo. Características correspondentes ao período tecnicista, no qual a alfabetização era inserida.

Não obstante, a equipe redatora, de um ou outro documento, era traída pela própria subjetividade em detrimento da objetividade e, conseqüentemente, do caráter de neutralidade, quando inseriam, no meio do texto, palavras assertivas acompanhadas por adjetivos que expressavam a opinião da equipe. Exemplo disso mais palpável está nas letras garrafais usadas para chamar a atenção dos leitores da importância do que estava sendo dito. Em outro caso, os

redatores desculpavam-se pela insistência e repetição de alguns termos nas orientações dadas, significando, portanto, que eram ordens que deveriam ser atendidas sem resistência e questionamento.

O currículo (PARANÁ, 1977), voltado exclusivamente para a alfabetização, foi a fonte que mais demonstrou aspectos diferenciados dos outros em relação ao seu tempo. Este documento apresentou sugestões de usar textos do cotidiano do estudante para serem trabalhados em sala de aula como: carta, recados, pequenos avisos, notícias, anúncios, entre outros. A proposta já defendia a contextualização da alfabetização para dar sentido aos estudantes. Ideias que provavelmente não foram aplicadas por todos como desejado, mas, iriam realmente ganhar força e fundamentação teórica nas décadas posteriores.

Hoje, tal fundamentação é o que a Base (2017), alinhada aos PCN's (1997), define como a linguagem verbal na perspectiva enunciativo-discursiva. Nessa linha, os gêneros textuais entram em cena com força e são localizados por meio de campos de atuação, isto é, as esferas de circulação social onde são produzidos e consumidos. Com efeito, o Currículo de 1977 superou as expectativas e revelou algo importante, a saber: que a defesa de se trabalhar com a língua materna por meio do texto, não somente da gramática ou da cartilha, já havia sido pensada no Paraná, desde a década de 1970.

No que tange ao que averiguaram às categorias de análises críticas, sobre as fontes estaduais, foi possível notar diferentes formas de contradições: ora de conservadorismo, ora de atualização dos conteúdos para a conjuntura da sua época; ora de avanços ao seu tempo, com ideias inovadoras. Ademais, os documentos oficiais regionais ora mantinham laços com o passado, ora rompiam completamente com ele, conforme apontado no capítulo quarto. Por um lado, anunciavam a diversidade cultural e linguística dos estudantes, mas, por outro, buscavam estabelecer um padrão aceitável estabelecido no passado, como foi expresso há pouco.

O fato de ainda considerar a criança de origem luso-brasileira como o padrão ideal de cultura familiar revelava, até aquele momento, que a ideia de branqueamento do Brasil permaneceu por quase todo século XX, tendo em vista o desejo expresso de ter uma nação com as características europeias. De todo modo, essas fontes oficiais de âmbito regional foram imprescindíveis para retornar às fontes escolares e entender o planejamento das alfabetizadoras, os registros das atividades e a metodologia aplicada.

Em relação ao quinto capítulo, enfim, o qual foi o ponto inicial e final desta investigação, considera-se que foi também um processo de amadurecimento frente ao primeiro contato que pouco dizia. Por essa razão, os materiais escolares impulsionaram a buscar outros caminhos para responder à problemática que surgia ao olhar para os registros e não se ter

nenhuma ideia de por qual razão eram daquele jeito e por que motivos, em alguns momentos, a metodologia era quebrada por estratégias pessoais das alfabetizadoras.

É importante destacar que essas fontes foram centrais e ofereceram oportunidades de extrema relevância a esta investigação, a qual almejava entender o que diziam e como a alfabetização, no município de São José dos Pinhais, havia se configurado mediante as prescrições oficiais. Assim, com relação ao seu contexto, o registro nas páginas e folhas de papel almaço, ainda que desgastadas pelo tempo, demonstrou detalhes significativos sobre a forma de alfabetizar, visto que tanto as Avaliações quanto o Caderno de Planejamento sinalizaram e deram pistas importantes sobre a alfabetização local.

A oportunidade de ter o Caderno de 1979 e as Avaliações de 1975, em mãos, ofereceu, ademais, uma visão clara e até mesmo surpreendente do(s) modo(s) de alfabetizar no seu tempo. Porém, antes de manusear os materiais escolares, deduzia-se novamente que encontraria apenas atividades repetitivas de cópias e ditados, separação ou composição de sílabas, bem como o uso de cartilhas de forma predominante. No entanto, não foi só isso que foi descoberto, como já mostrado no quinto capítulo.

As propostas de atividades de leitura, por exemplo, iniciavam pela decodificação até chegar à compreensão dos sentidos do texto. No tocante à escrita, partia da memorização de uma palavra-chave, passava pelo nível da codificação de palavras e frases e chegou ao nível de produzir uma carta para as professoras. Contudo, apesar dessas abordagens aparentarem ser algo incomum para o ensino da época, seguiam, na verdade, as diretrizes estaduais, conforme foi verificado.

Além disso, como apresentado naquele capítulo, a alfabetizadora, em alguns momentos, fez uso de sua intuição e experiência e ousou com estratégias metodológicas não prescritas oficialmente, a fim de aproximar a alfabetização das características locais dos seus estudantes. A diversidade de atividades, estratégias e recursos para as atividades de leitura e escrita descortinou uma alfabetização, em 1979, que ao mesmo tempo acatava e se alinhava às orientações legais, mas, por outro lado, procurava estabelecer suas próprias singularidades.

As avaliações de 1975 foram, de igual maneira, imprescindíveis para revelar que os gêneros textuais já faziam parte do ensino, mesmo que ainda de forma tímida. Os diálogos com outras disciplinas também já ocorriam, e eram tomados como pretextos para leitura pelas alfabetizadoras. De maneira, especial, as avaliações revelaram o nível de escrita e leitura exigido do estudante no final da alfabetização, e que questões gramaticais ainda eram abordadas juntamente com a alfabetização.

Contudo, se a investigação tivesse ficado apenas no nível descritivo e não tivesse recorrido às fontes regionais e aos estudos feitos sobre políticas públicas, história da língua materna e dos métodos, não teria avançado para perceber as diferentes relações que interferiam na alfabetização local. Não bastava, entretanto, ver somente as relações por si mesmas, mas, foi fundamental, ainda, lançar mão das ferramentas certas trazidas pela perspectiva metodológica, já mencionada, com o intuito de analisar criticamente de que forma essas relações aconteciam, por que aconteciam e com qual finalidade.

Entretanto, caso não fosse feito isso, ou seja, verificar todo esse processo investigativo por meio dos movimentos estabelecidos entre o todo e as partes, a análise teria sido feita. Contudo, não se pode negar que correria o risco de ser superficial, ingênua e, provavelmente, romântica. Possivelmente, teria sido somente concluído que “alfabetização em São José dos Pinhais, na década de 1970, demonstrou registros de práticas inovadoras e criativas para sua época por já apresentar uso de gêneros textuais e estratégias criadas pelas alfabetizadoras”.

Assim, de posse de todo um repertório de estudo e descobertas feitas através das diferentes partes investigadas, ao voltar para as fontes escolares, compreende-se o que Heráclito (*apud* Konder, 2008) afirmou sobre o homem e o rio não serem o mesmo no segundo encontro. Trazendo para minhas palavras, mais uma vez, a pesquisadora e as fontes locais, a partir do segundo encontro, não eram mais as mesmas, já haviam mudado. Com todas as informações que eu havia buscado, as próprias fontes não se apresentavam mais para mim da mesma forma, e foi preciso após a descrição minuciosa, constituir as análises com um olhar muito mais aguçado.

A mudança de estado, de pesquisadora e fontes, permitiu averiguar melhor os fenômenos apresentados pela realidade local, conforme registrado no quinto capítulo. Cumpre de forma sucinta relembrar, portanto, o ponto culminante do fechamento das ideias naquele momento, o qual detectou que a alfabetização de São José dos Pinhais, de acordo com aqueles documentos escolares, foi usada como uma mediação para atender as prescrições e orientações da esfera estadual e a legislação da esfera nacional, correspondendo ao projeto político estabelecido na época.

Por essa razão, é pertinente mencionar, também, que os Planos Estaduais de Educação, assim como, os Currículos e materiais elaborados de alfabetização pela SEED já traziam observações de não se enfatizar apenas o ensino mecânico, mas, sim, propiciar uma alfabetização que preparasse os estudantes à conjuntura idealizada e para a modernidade anunciada com a vinda da teoria da comunicação.

Enfim, esta história a respeito da alfabetização corrobora com o que os pesquisadores, mencionados durante toda essa tese, têm falado sobre não haver um único culpado frente à fragilidade desse ensino na esfera pública. Nesse sentido, pode se complementar com a afirmação de que tampouco há um único salvador capaz de desatar todos os nós dados ao longo do caminho, servindo a toda espécie de interesse em detrimento da formação humana. Assim, a possível solução só virá quando for pensada em conjunto, mas com ideias diferentes que possam ser somadas, discutidas por vários estudiosos e perspectivas teóricas, em busca de um consenso comum.

Dessa forma, as decisões diante das permanências ou das rupturas da alfabetização não podem também ser tomadas por partidos políticos que assumem o governo por um determinado período e simplesmente cancelam e rompem com todos os esforços e avanços já ocorridos, no lugar de mobilizar ações para melhorar aquilo que ficou frágil ou deixou lacunas.

Por fim, reafirma-se a relevância de pesquisar a história da alfabetização, tendo em vista que os resultados dos índices de leitura e escrita, apresentados na introdução, mostraram apenas os dados, mas, à pesquisa histórica coube apontar o que está imbricado por trás desses dados. Ou seja, teorias de ensino, paradigmas conceituais, políticas educacionais, bem como projetos de governo e, junto a isso, não se pode esquecer as experiências das alfabetizadoras.

Diante de tudo isso, retomo a voz pessoal para declarar que a principal contribuição desta tese é em mim mesma, embora o objetivo principal seja o de colaborar com a historiografia da história da alfabetização no Paraná. No entanto, como dito no início dessas considerações, não posso ocultar nenhuma das minhas diferentes expressões, sobretudo, de docente, pois com esta investigação deixei de ser uma professora apenas incomodada com a realidade educacional, para tomar consciência das reais causas que interferem no desempenho da alfabetização brasileira.

Passei a compreender, também, que uma alfabetização local não se faz por si mesma, mas está articulada a uma gama de relações arbitrárias, tendo que corresponder a diferentes propósitos em cada época. Prova disso, é o resultado do último Ideb que acaba de sair, o qual mostrou que São José dos Pinhais, em comparação aos outros anos, melhorou o seu índice de desenvolvimento educacional. Em 2015, foi de 5.7 pontos, subindo para 6.0 em 2017 e o mantendo em 2019, relevando seu esforço para não deixar de atender as metas estabelecidas pelo último Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 24/10/2020.
- AKSENEN, Elisângela Zarpelon. **A Unesco e suas relações com a Educação Rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)**. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende. **Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura séculos XIX e XX**. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BASTO, Maria Câmara Basto. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BATTAGLIA, Laura. **Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização**. 449 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BENCOSTTA, Marcus Levi Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria. BASTO, Maria Camara Basto. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX** (Orgs). 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso: 03/02/2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/07/2020.
- BRASIL. **Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>. Acesso em: 10/07/2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. –

Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 26/06/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07/03/2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 10/07/20

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em: 07/03/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10/06/2020.

BRASIL. **Parecer n. 853/71. De 1º de dezembro de 1971**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>. Acesso em: 29/01/2020.

BRASIL. **Relatório Saeb/ ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB> Acesso em: 27/06/20

BRASIL. **Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971 – Anexa ao parecer nº 853/71**. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671972000100176. Acesso em: 29/01/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rosseau. *In: Educação & Linguagem*. v. 16, n. 1, p. 2241-247, jan. jun, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas>. Acesso em: 19/10/2020.

BRITO, Mary Therezinha Paz. **Método Erasmo Pilotto: Processo de alfabetização e treinamento de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1981.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczi. **Bases pedagógicas freireanas para a alfabetização de adultos, expressas nas políticas públicas municipais da educação de jovens e adultos e a prática alfabetizadora das escolas.** 150f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

CAMPELO, Katia Gardenia Henrique da Rocha. **Cartilhas de alfabetização: subsídios para a Compreensão da História da Alfabetização mineira (1930-1945).** 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAMPOS Débora Lima. SILVA, Constantino Brito da. O conceito de currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. *In: Revista Igapó.* 2009. Disponível em: <http://200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/view/202>. Acesso em: 11/06/2020.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de Educação no Brasil.* 5. ed., 1 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

CAVARSAN, Cassia Helena Guillen. Professores e o uso do livro didático de língua portuguesa no primeiro ano do Ensino Fundamental: de 2007 a 2011. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3085>. Acesso em: 19 maio 2020

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60).** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COLLARES, Solange Aparecida de. **História da Cartilha Progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná.** 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CRUZ, Renata Silva. **Considerações sobre a História da Alfabetização em Minas Gerais e a participação Helena Antipoff.** 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

CUNHA, Tânia Rezende Silvestre. **História da Alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971.** 150f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posição e tendências. *In: Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 81,

maio, 1992. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/988/998>. Acesso em: 08/07/2020.

DIAS, Fabrícia Pereira de Oliveira. **O bloco único no município da Serra: contribuições à História e à Política de Alfabetização (1995 a 2003)**. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DIAS, Gustavo Tentoni. **Cultura, política e alfabetização no Brasil: a 'Segunda Campanha de Nacionalização' do ensino (1938-1945)**. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DIETRICH, Maria Denise Netzke. **A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)**. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. **Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. BUENO, Maria Sylvia Simões. O Público e o privado em educação. *In*: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Políticas e Gestão da Educação**. Série O estado do conhecimento. Brasília, DF: Inep, 2001. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/article/view/4368/3731>. Acesso em: 11/04/2020.

FAGUNDES, Luiza Gonçalves. **Diários de classe: sua História e contribuição aos estudos da alfabetização em Mato Grosso (1930-1970)**. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução de: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Enilda. **Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos os séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho**. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristiana Alvez da Silva. História da alfabetização e da cultura: discutido uma trajetória de pesquisa. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp. Marília, SP. Oficina Universitária, 2012.

FRADE, Isabel Cristiana Alvez da Silva. **A alfabetização na idade certa e a formação de professores.** Entrevista para a Plataforma do Letramento. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/300/isabel-frade-fala-sobre-alfabetizacao-na-idade-certa-e-formacao-de-professores.html>.. Acesso em: 03/03/2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. A organização do trabalho pedagógico como princípio educativo na formação de professores. **X ANPED SUL.** Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://www.xanped.2gdev.com.br>. Acesso em: 17/10/2020.

GAZOLLI, Monalisa Renata. **O método analítico para o ensino de leitura em Série de leitura Proença (1926-1928), de Antonio Firmino Proença.** 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a História da Alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). 2. ed. São Paulo: Editora Unesp. Marília, SP. Oficina Universitária, 2012.

GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores da educação básica. *In:* **Revista HISTDBR On-line.** Campinas, n. 31, p. 113-126, set., 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5076/art09_31.pdf. Acesso em: 19/10/2020.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação nacional da alfabetização (Ana): documento básico.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KLEIN, Ana Quêzia Roldão da Silva. **Alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS: uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010).** 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEPICK, Vanessa. **Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973.** 265f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010).** 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LIMA, Michelle Castro. **História de Alfabetizadoras urbelandenses: modos de alfabetizar no grupo escolar Bom Jesus 1955 a 1971.** 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LUCAS. *In*: BÍBLIA. Português. **Bíblia.** Versão de João Ferreira de Almeida. Barueri/SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. Cap. 5, vers. 4 p. 1.028.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais.** 157f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve Histórico do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. *In*: **IDIOMA.** Rio de Janeiro, n.28, p. 45-59, 1. Sem. 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em: 31/01/2020.

MARACH, Caroline Baron. **Elegia à cultura: a trajetória individual de Erasmo Pilotto e a Escola Serena.** 2004. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MAROCHI, Maria Angélica. **História & Memória: a busca pela construção de uma identidade de São José dos Pinhais.** São José dos Pinhais: Edição do Autor, 2014.

MAROCHI, Maria Angélica. **Imigrantes 1870-1950: os europeus em São José dos Pinhais.** São José dos Pinhais: Edição do Autor, 2014. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

MAROCHI, Maria Angélica. **Ordem & Poder: uma ideia da construção política e administrativa de São José dos Pinhais - Paraná.** São José dos Pinhais: Edição do Autor, 2014. Curitiba: Edição da autora, 2016.

MARROU, Henri-Iréné. **Sobre o conhecimento histórico.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MELO NETO, João Cabral de. **Antologia Poética.** 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MESQUISDA, PERI. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *In*: **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a14.pdf>. Acesso em: 21/10/2020.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blank. **A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento.** 1992. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria

Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e historiografia da educação**. Campinas: Autores e Associados, 2004.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores. In: Werle, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural uma Perspectiva Internacional**: intuições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. VIDAL, Diana Gonçalves. ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores e Associados; Uberlândia, MG; EDUPU, 2011.

MONTEIRO, Cecília Rodrigues. **Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no Paraná**: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970). 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 26/04/2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil, conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo.(Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp. Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Rebuá. **Mafalda na aula de história**: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Mafalda-Marxismo-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13/06/2020.

OLIVEIRA, Fabrícia Pereira de. **O bloco único no município da Serra**: contribuições à História e à Política de Alfabetização (1995 a 2003). 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, João de. **Os sonhos viraram realidade**. Curitiba: SEED/PR, 2012.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino Primário na Província do Paraná, 1853-1889**. 389f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marte Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil** – 5ª ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PARANÁ. **Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação elaborado pelo Sr. Secretário de Educação e Cultura.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

PARANÁ. Articulação e Integração no Ensino 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5.as e 6.as séries do Ensino do 1º Grau. *In: Revista do Ensino.* n. 147, Suplemento Especial, n. 4. Curitiba, 1972.

PARANÁ. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná. **Currículo** – Ano .1, n. 1. Curitiba: SEC, 1973.

PARANÁ. Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná. **Currículo.** Curitiba: SEC, 1976.

PARANÁ. Dia a dia Educação. **Hinos Estados Brasileiros – Paraná, 1903.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>. Acesso em: 07/07/2020.

PARANÁ. **Lei nº 4978 - 05 de dezembro de 1964.** Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4978-1964-parana-estabelece-o-sistema-estadual-de-ensino>. Acesso em: 26/01/2020.

PARANÁ. **Lei nº 5.871 - 06 de novembro de 1968.** Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=10245&codItemAto=103637>. Acesso em: 26/01/2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Alfabetização: Métodos.** Curitiba: SEC, 1978.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Avaliação em classes multisseriadas dos resultados da aplicação do método de alfabetização, modelo Erasmo Pilotto e da atualização de material de apoio ao professor e aluno.** Curitiba: SEC, 1983

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Currículo – Ano 3.** Curitiba: SEC, 1977.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná. **Plano Estadual de Educação.** Curitiba: SEC, 1973.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná. **Plano Estadual de Educação e Cultura.** Curitiba: SEC, 1976.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Plano Estadual de Educação e Cultura: 1976-1979.** Curitiba: SEC, 1976.

PAULA, Luzia de Fátima. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi.** Dissertação. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Marília, 2004.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. **Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita (MG-1950/1960/1970)**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil**. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *In: Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015337/pdf_97. Acesso em: 11/03/2020

PINHEIRO, M.F. O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda. *In: FÁVERO, O (org). A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Texto apresentado na mesa-redonda *Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos* pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, Campus de Botucatu, em agosto de 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-3283&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02/07/2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

RODRIGUES, Dandara de Freitas. **A escola pela ótica de Calvin, Mafalda e Chico Bento: um estudo das experiências cotidianas dos personagens de histórias em quadrinho**. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Pauin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *In: Diálogo Educacional*, Curitiba, V. 6, n.19, pg. 37-50, set./dez., 2006.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Lei n. 632, de 29 de outubro de 2004. Disciplina a organização do sistema de ensino do município São José dos Pinhais**. Disponível em: [2004.https://leismunicipais.com.br/a/pr/s/sao-jose-dos-pinhais/lei-ordinaria/2004/64/632/lei-ordinaria-n-632-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-sao-jose-dos-pinhais](https://leismunicipais.com.br/a/pr/s/sao-jose-dos-pinhais/lei-ordinaria/2004/64/632/lei-ordinaria-n-632-2004-disciplina-a-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-sao-jose-dos-pinhais). Acesso em: 20/06/2020.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **São José dos Pinhais em número**. Edição de Março, 2020. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/apostila2020.pdf>. Acesso em: 28/06/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a História da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da História ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 22/06/2020.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **História e memórias da Educação no Brasil**. vol III. 4ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, p. 28-36, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso e: 17/10/2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: **Movimento-Revista de Educação**. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/articale/view/32575>. Acesso em: 10/07/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1999.

SIGWALT, Carmen Sá Brito. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar-letrando**. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *In*: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8644737/15765/>. Acesso em: 09/07/2020.

SILVA, Dulcinea Campos. **Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar**. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.

SILVA, Vanessa Ferreira. **História e Memória da Alfabetização em Canápolis-MG**: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. *In: SILVA, Marcos Antônio da. República em migalhas: história regional e local.* São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 17-42.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. *In: Revista de Educação AEC.* Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7 ed. São Paulo: Contexto 2017

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. **Abecedários, Brasil:** contribuições à História dos Impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Neusa Balbina de. **O “método global” e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo:** (anos de 1960). 193f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

STEPHANOU, Maria. BASTO, Maria Camara Basto (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Lilian Pérsia de Oliveira. **São José dos Pinhais no contexto da recente industrialização metropolitana.** 142 f. Dissertação (Mestre em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser) Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: Ser Maternal, Nacional e Mestra: Queres Ler?.** 524f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VALADÃO, Renata de Sampaio. **Alfabetização e Memória:** reminiscências de professoras alfabetizadoras do noroeste paulista (1960 - 1970). 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolas novistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). 500 anos de educação no Brasil.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

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

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da Educação. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTO, Maria Camara Basto. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX* (Orgs). 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZEM, Maria Lúcia Bassa. **As políticas educacionais no período de 1956 a 1979, no município de São José dos Pinhais**: A Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi, 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DE 1973

EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO: DO PRÉ-ESCOLAR A 4ª SÉRIE			
ANO	NOME DOS REDATORES	ÁREA	FONTES CONSULTADAS
1973	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Ledi Vizotto • Cleusa Valério Gabardo • Ione Gugelmin Kuse • Maria da Glória D Molteni • Regina Machado • Terezinha Fontoura • Zilá Carneiro Teixeira de Oliveira 	Elaboração do Plano Geral da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Como a criança pensa (Ruth Beard) • Técnicas revolucionárias do ensino pré-escolar (Pines Maya) • Seis estudos de psicologia (Jean Piaget) • Práticas de ensino (Hans Aebli) • O processo da educação (Jerome S. Bruner) • El niño y su arte (Viktor Lowenfeld) • Os primeiros passos em matemática (E. W. Goldin e Z. P. Dienes)
	<ul style="list-style-type: none"> • Ana Helena Bloch Martins • Cecília Dias Henrique • Edelzina de Lara Negrello • Elenise Amaro • Elisa Machado Matheussi • Elizete de Bassi • Ezenir Gabardo • Icleia Piccoli Lopes Rossigali • Luiza Helena Nascimento Snege • Marian Santos Souza • Miriam Martins • Nanci Bastos Opalinski • Neile Andraus de Souza • Roseli Leone de Souza • Tereza Orłowski Artioli 	Desenvolvimento emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Didática fundamentada na teoria de Piaget (M. A. Versiani Cunha) • Piaget na sala de aula (Hans G. Furth) • El niño do cinco a diez años (Arnold Gesell) • Seis estudos de psicología (Jean Piaget) • O desenvolvimento psicológico da criança (Paul M. Mussen)
	Osny Telles M. Galvão	Desenvolvimento Físico	
	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Helena Bloch Martins • Cecília Dias Henrique 	Responsáveis pelos estudos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lilian Anna Wachowicz • Maria Aparecida Feiges 	Atividades sugeridas 1ª e 2ª séries	

APÊNDICE 2 – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DE 1976

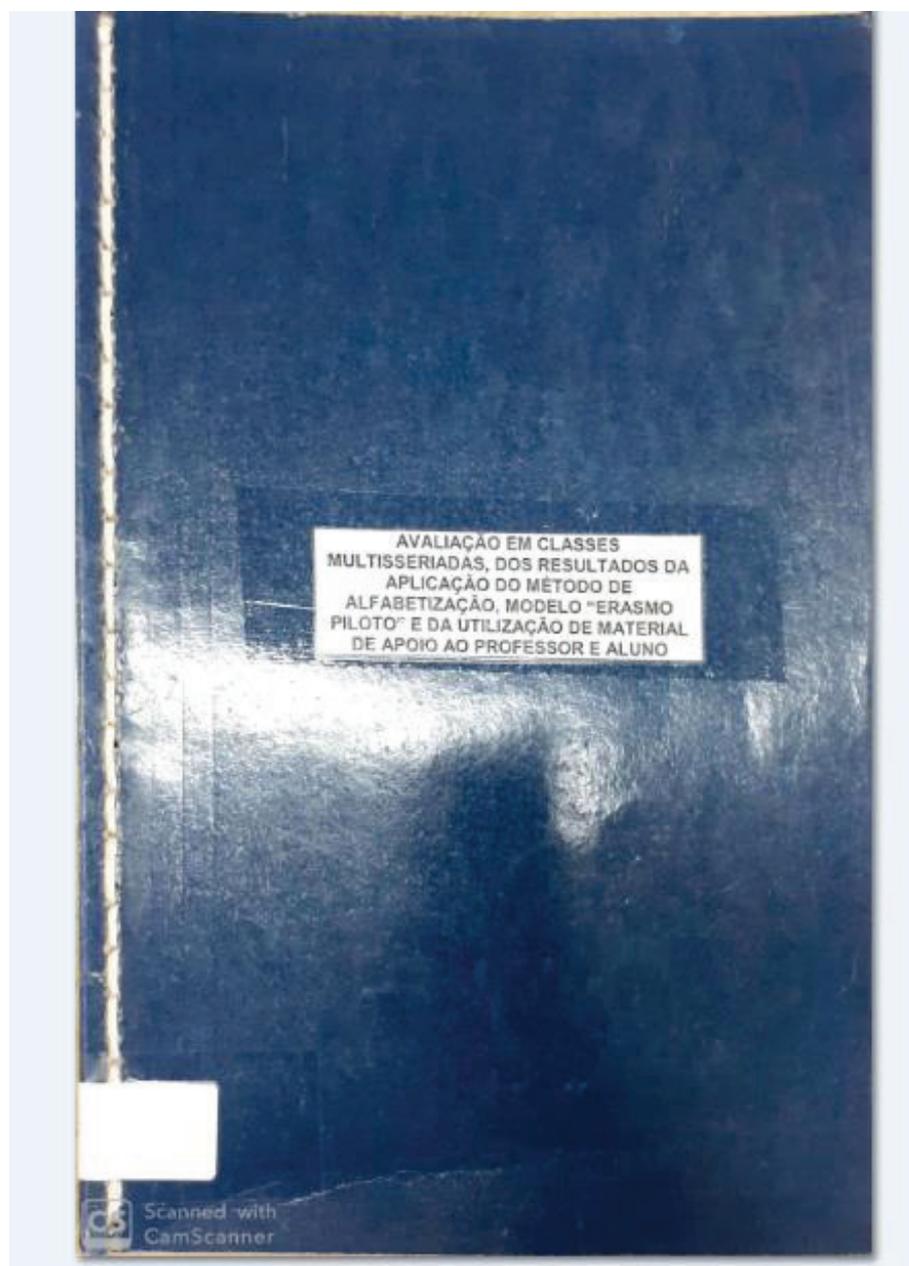
NOME DOS REDATORES GRUPO DE ESTUDO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO	
1.	Heloisa luck
2.	Iaroslav Wons
3.	Jovita Vitória Lazarotto Nascimento
4.	Lilian Anna Wachowicz
5.	Maria Aparecida Feiges
6.	Maria Ignez Guimarães
7.	Maria Irmina Carneiro Vieira
8.	Maria Josefina Franco de Souza
9.	Mary Terezinha Paz Brito
10.	Verá Lúcia dos Santos
11.	Waldemar Ens
12.	Yolanda Brand

APÊNDICE 3 – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURRÍCULO DE 1977

CURRÍCULO DE 1977 – DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 1º GRAU	
EQUIPE DE CURRÍCULO	APOIO
<ul style="list-style-type: none"> • Ezenir Gabardo • Grenilda M. Liz Zobot • Maria Lúcia Faria Moro • Maria Luiza da Silva Osório • Nicrélío Zobot (coordenador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Luiz Arcílio dos Santos • Sandra Regina Bertoletti
NOME DOS REDATORES	ÁREA
<ul style="list-style-type: none"> • Maria Helena R. Sganzerla • Maria Alice Marques 	Fundamentação <ul style="list-style-type: none"> • O Processo Ensino-Aprendizagem • Dimensão Cognitiva e Afetivo-Social
<ul style="list-style-type: none"> • Elisabete Tassi Teixeira • Maria de Lourdes Bairão Sanchez • Mônica Maria B. Canever • Nélio Pereira da Silva 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão Psicomotora
<ul style="list-style-type: none"> • Dulce Marques Chevalier • Eurico Back • Grenilza Maria Lis Zobot • Iderle Monteiro de Araújo • Lilian Cathy Gremski • Maria Ignez Marins Romanus • Vera Lúcia Ceccon 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização
<ul style="list-style-type: none"> • Anita Alves Mayer • Maria Therezinha Brychta 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Henrieta Dyminski Arruda 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
<ul style="list-style-type: none"> • Léo Kessel • Susana Küster 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências

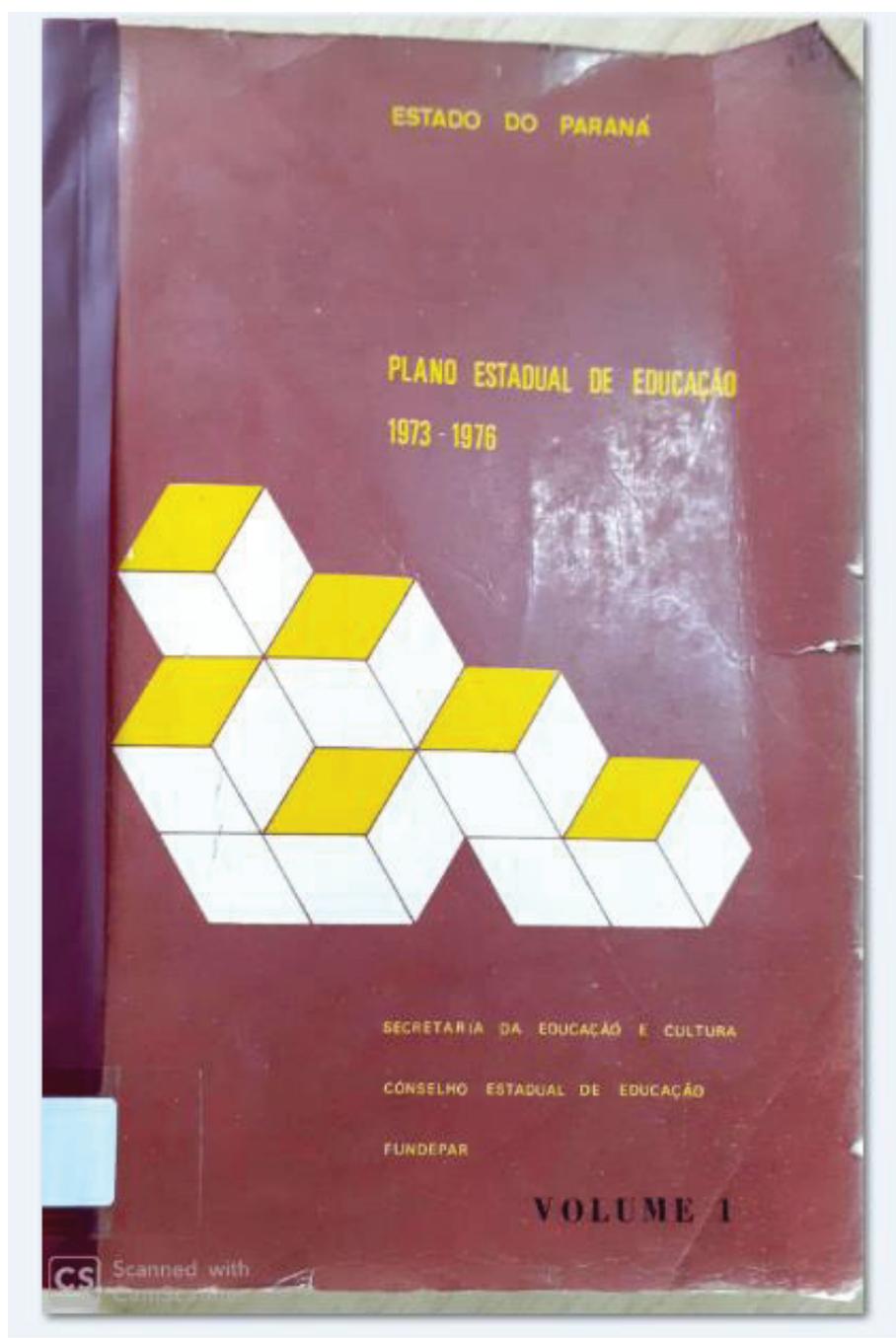
ANEXOS

ANEXO 1 – CAPA DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO
DE ERASMO PILOTTO



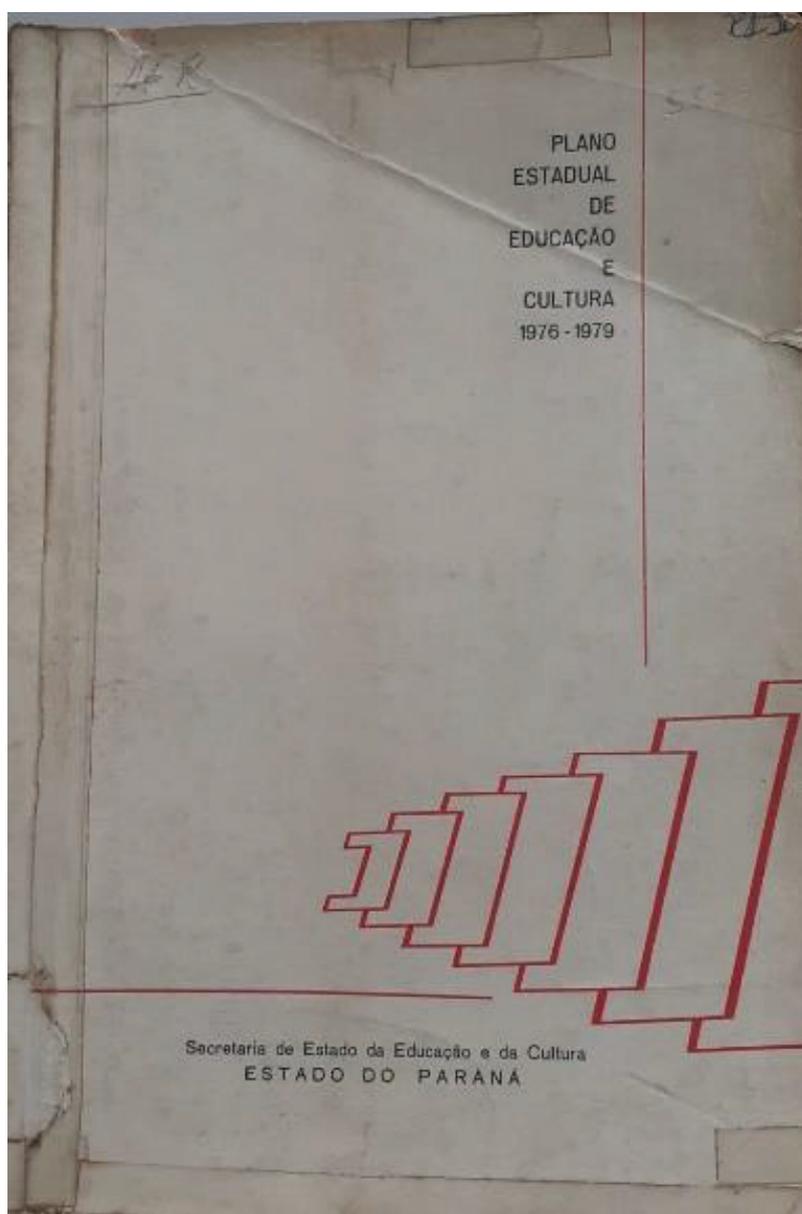
Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 2 – CAPA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1973-1976



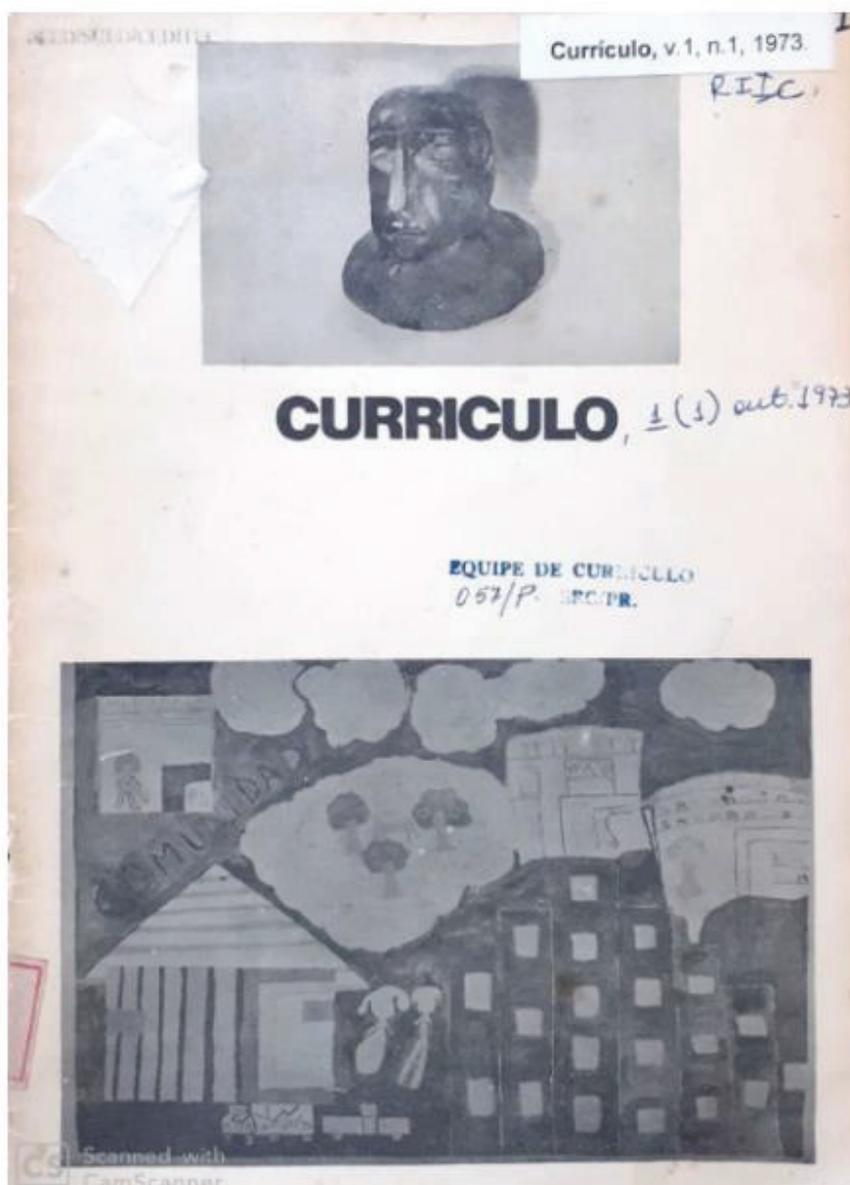
Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 3 – CAPA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1976-1979



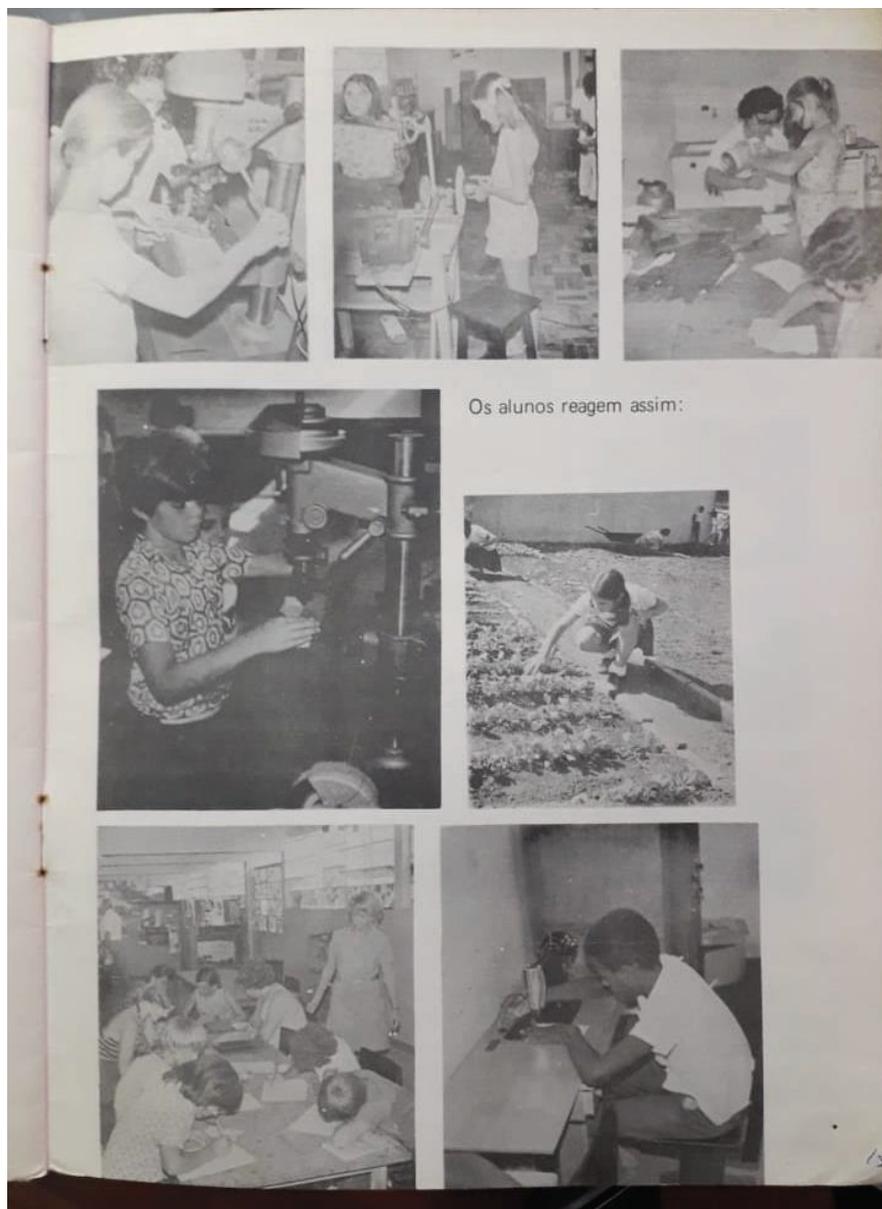
Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 4 – CAPA DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1976-1979



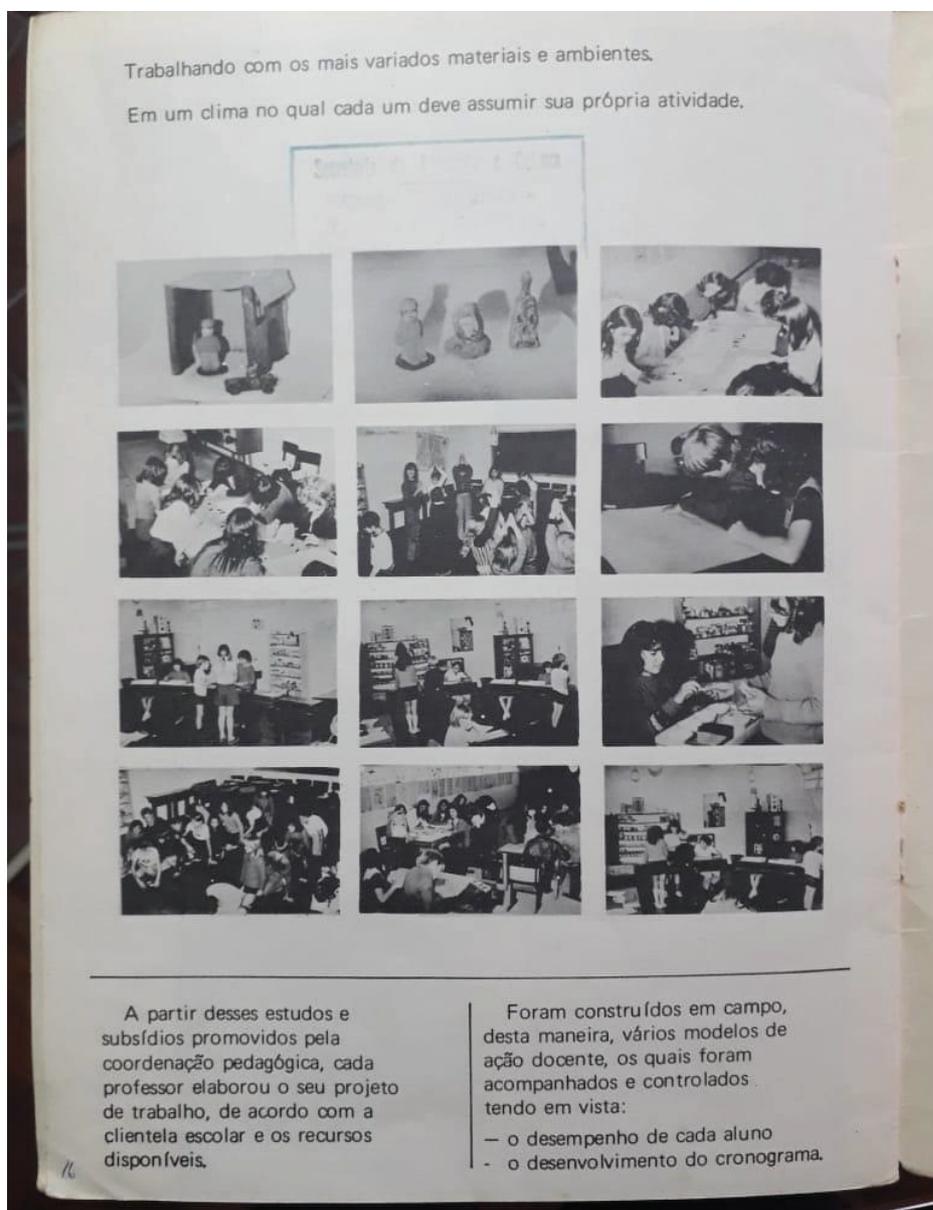
Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 5 - CURRÍCULO DE 1973 APRESENTANDO ALUNOS TRABALHANDO POR
MEIO DE FOTOS - A



Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 6 - CURRÍCULO DE 1973 APRESENTANDO ALUNOS TRABALHANDO POR
MEIO DE FOTOS B



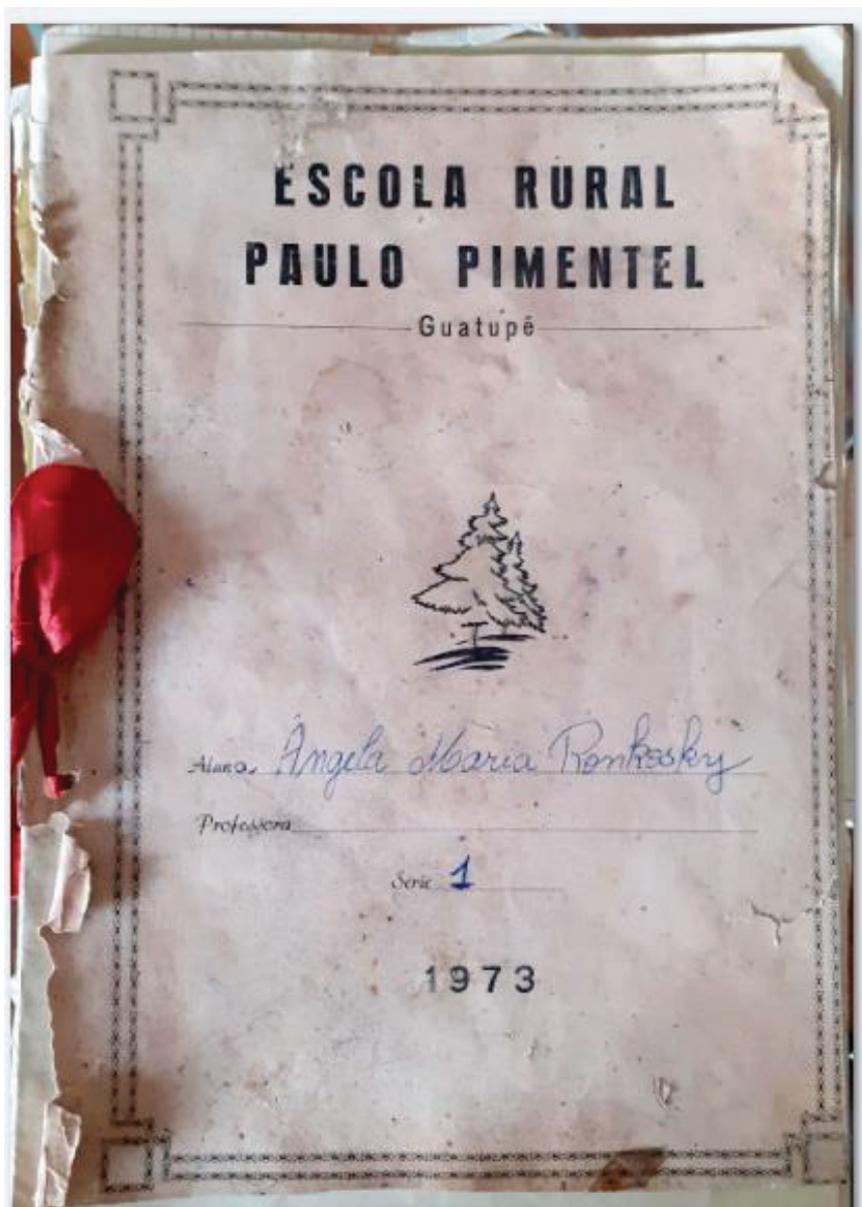
Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 7 – CAPA DO CURRÍCULO DE 1976



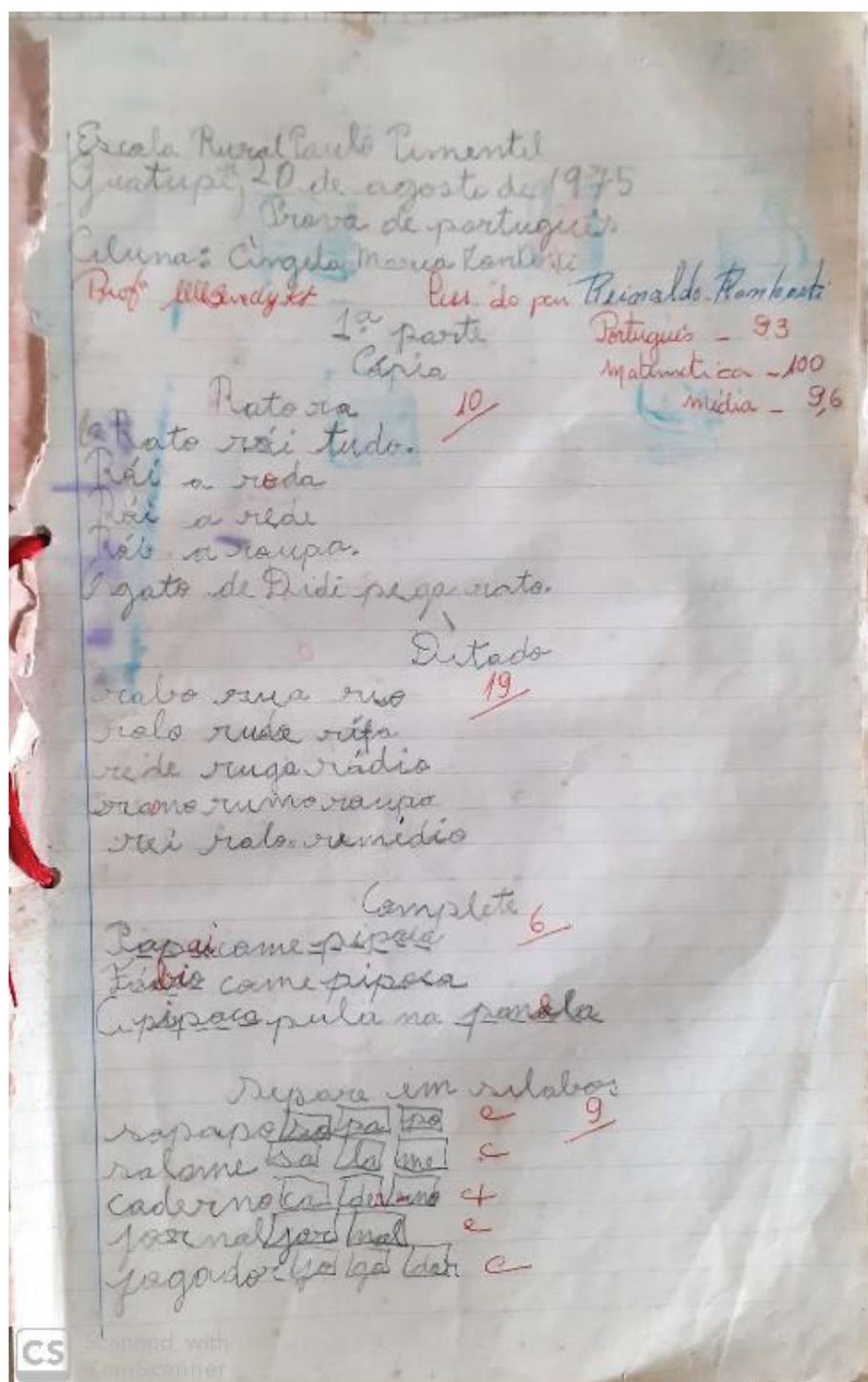
Fonte: Secretaria de Estado da Educação

ANEXO 8 – CAPA DAS AVALIAÇÕES DE 1975: SÃO JOSÉ DOS PINHAIS



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel

ANEXO 9 – AVALIAÇÃO DE 1975 – REGISTRO DA ALUNA



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel

ANEXO 10 – AVALIAÇÃO DE 1975: DÊ O NOME ÀS FIGURAS



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel

ANEXO 11 – AVALIAÇÃO DE 1975: COMPLETE

De uma qualidade superior

sala grande rua estreita
escola bonita comida gostosa

1. Complete com m, n, l

funil cruz azul armazém

2. Complete com r ou ch

carroco cora bilbo colcha

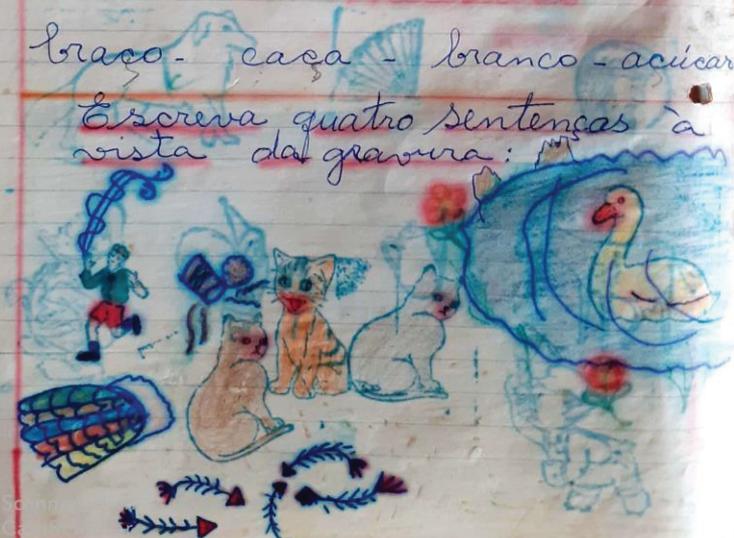
3. Empregue ch ou pr

a braga prato compra a brinca

4. Coloque a cedilha onde for necessário

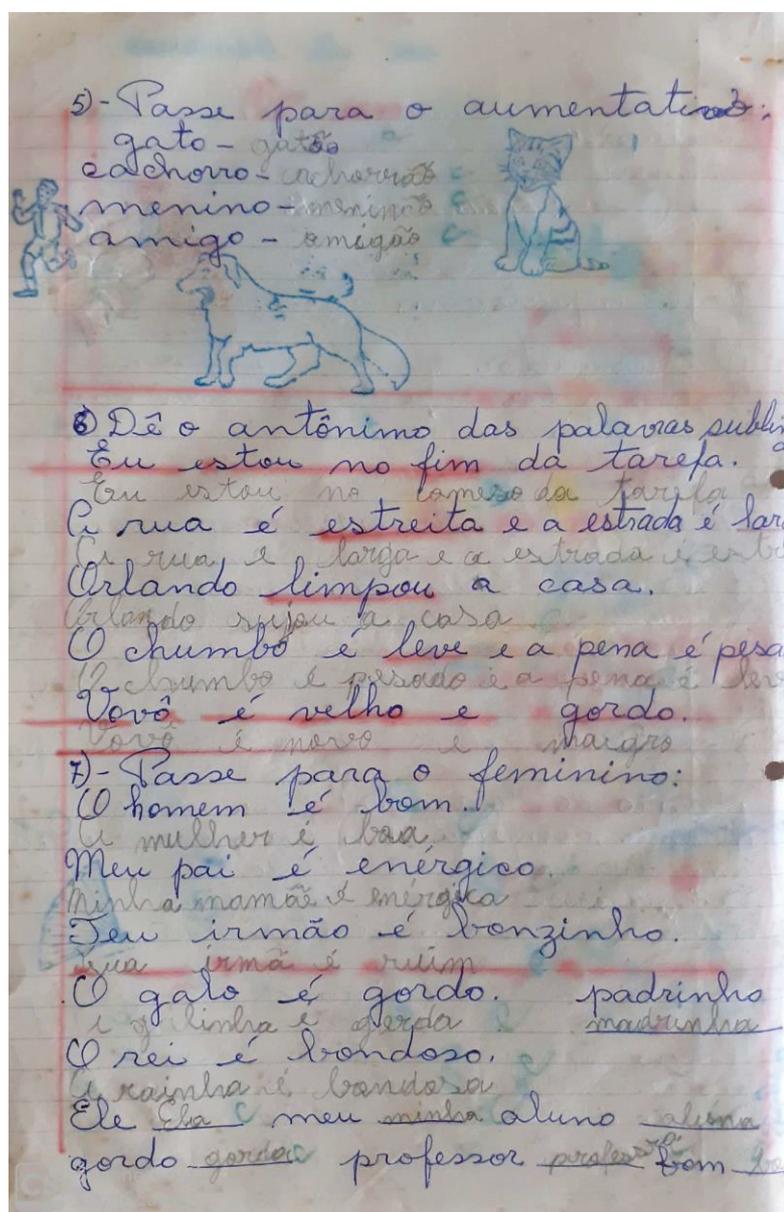
braga - caça - branco - açúcar

Escreva quatro sentenças à vista da gravura:



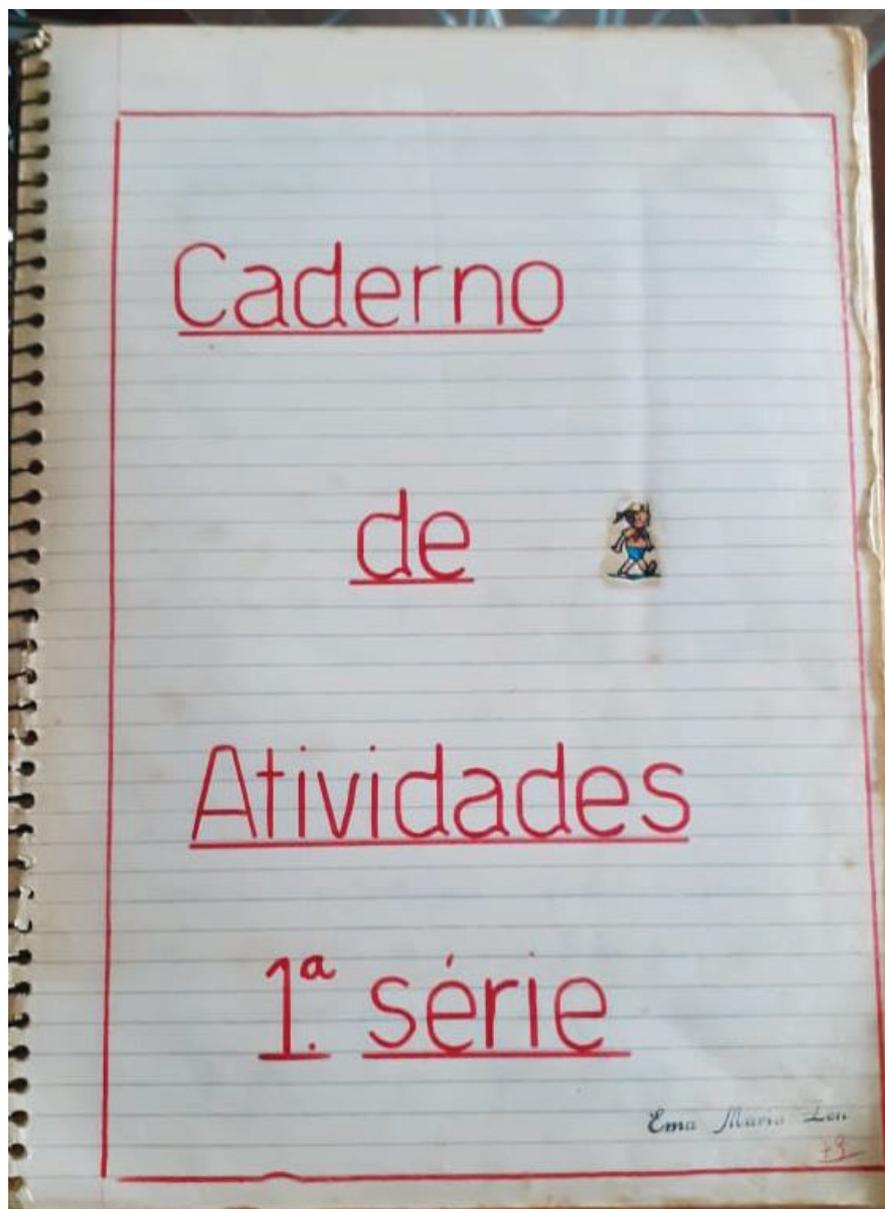
Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel

ANEXO 12 – AVALIAÇÃO DE 1975: ANTÔNIMO



Fonte: Escola Municipal Paulo Pimentel

ANEXO 13 – CADERNO DE ATIVIDADES 1ª SÉRIE EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS



Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 14 – CADERNO DE ATIVIDADES: PALAVRA-CHAVE TATU

+2 +4 +5 +9 +8 +9
3 4 5 1 2 2

Comunicação: Palavra-chave: tatu

Litura no quadro de giz: Tucu é o tatu.
Tia Ema é mamãe.
Mimi caiu da cama.

Complete: Tucu é o
Tia é mamãe.
Mimi caiu da

Separe em sílabas:

tia ○ ○
tia ○ ○ ○
tutu ○ ○
ta ta ○ ○
to ca ○ ○
to mate ○ ○ ○

Separe as palavras em sílabas, conforme a sílaba inicial
mama mamãe mamãe caca
caia cai tatu taco
Tata

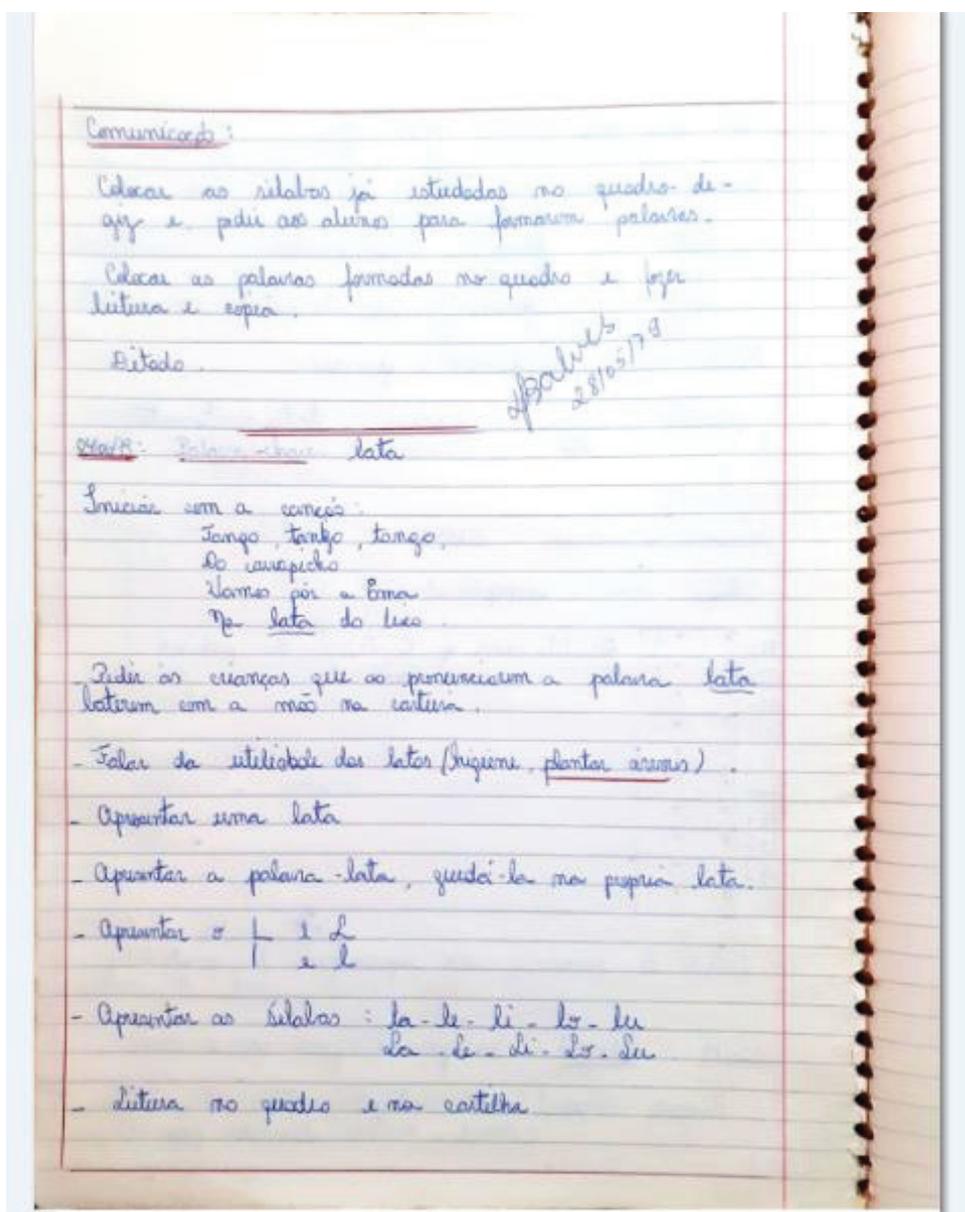
silosilg: Palavra-chave: tatu

Litura de fase: Tucu come tomate?
Tucu come tutu?
Tata matou o Tucu?

Ponto de interseção - falar do guarda-chuva.

Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 15 – CADERNO DE ATIVIDADES: PALAVRA-CHAVE LATA



Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 16 – CADERNO DE ATIVIDADES: PALAVRA-CHAVE CAMA

Atividade 14 Introdução às Letras

numeral 9.

2. Cante o conjunto que possui 9 elementos.



1. Pegue 9 tampinhas e coloque em sua carteira.

4. Recite: 9 - nove - 9 - nove - 9 - nove.

3. Desenhe 9 conjuntos com 9 elementos.

5. Jogo: As Parceiras

Cartões numerados de 1 até 10. Cada criança receberá um cartão com um número que será seu nome. Uma peça será da sala e lotaria na porta o seu número. As crianças sairão e voltarão, dizendo "vinte, quatro", por exemplo.

Palavra-chave: cama

1. Letra, um conjunto e individual.

2. Formações de palavras: cada peça receberá um cartão (ma, me, mi, mo, mu, ca, co, cu, a, e, i, o, u). A criança deverá ir até a frente e apresentar o cartão que a professora pedir.

Ex: Quero o pedacinho ca, o pedacinho i, e o pedacinho a. O que formamos? caia.

3. Ditado

Atividade 14 Palavra-chave: cama

Cópia

ma - me - mi - mo - mu

ca - co - cu

a - e - i - o - u

cama - maca - cacá - macaco - maca - coco - cucu

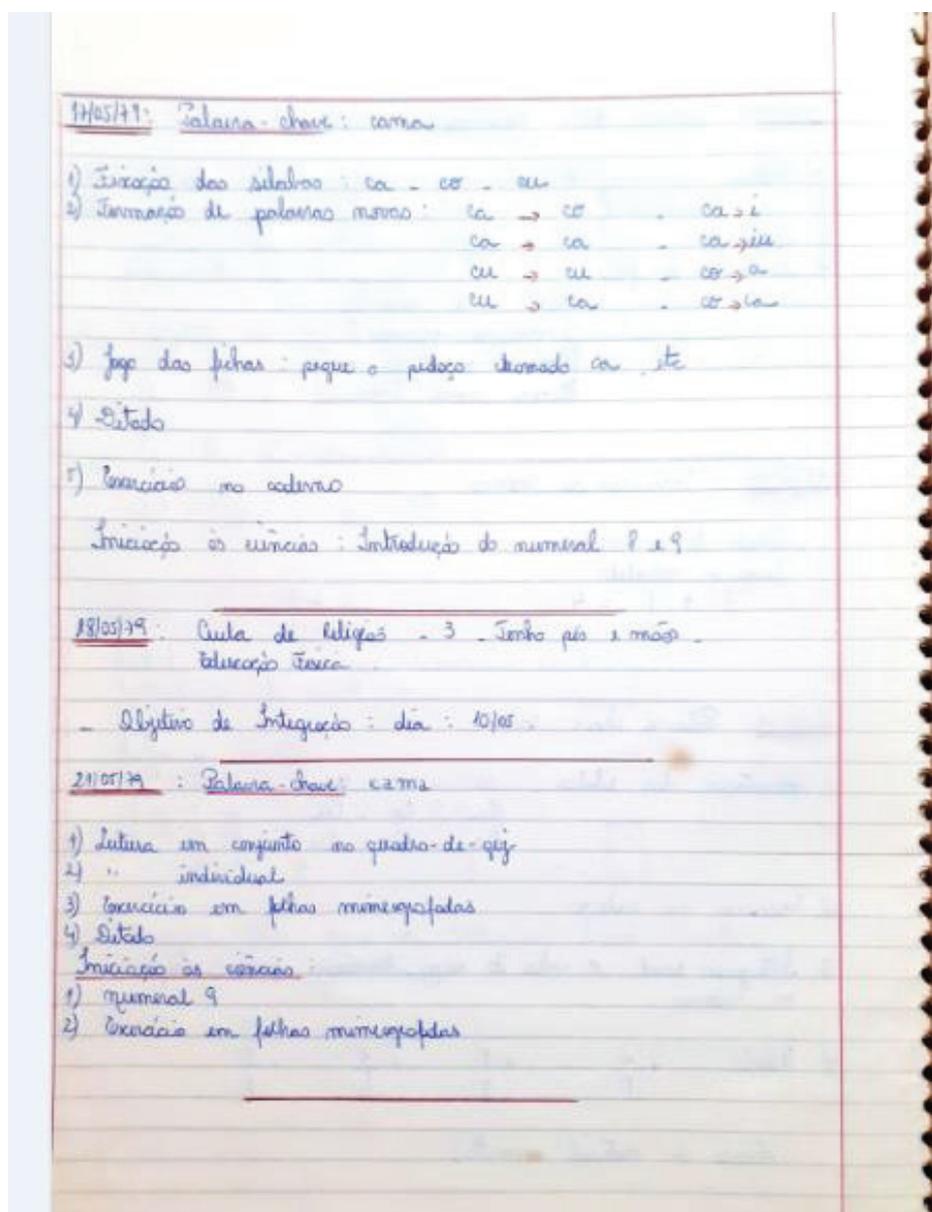
Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 17 – CADERNO DE ATIVIDADES LEITURA: DIA 18/06/1975



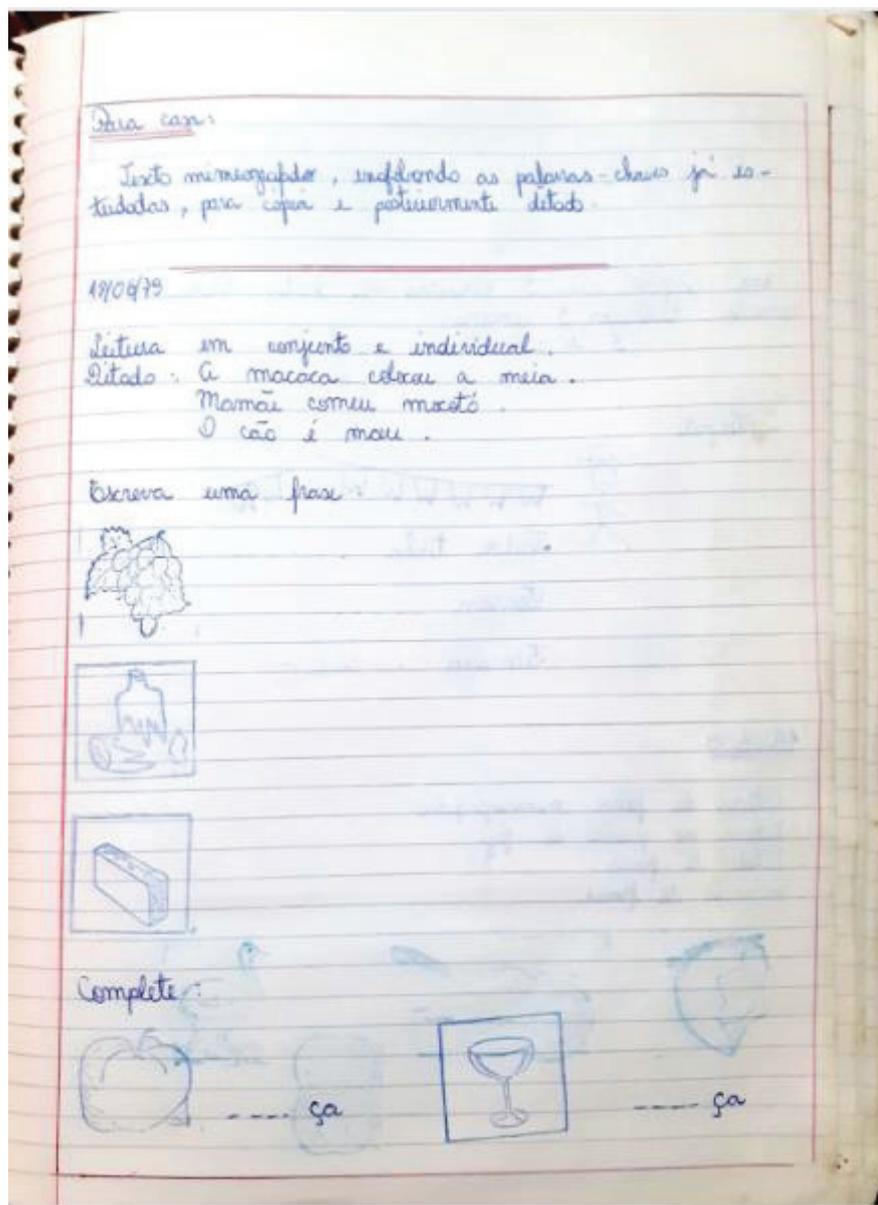
Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 18 – CADERNO DE ATIVIDADES: DIA 17/05/79



Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 19 – CADERNO DE ATIVIDADES LEITURA DE FRASES: 18/06/1979



Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

ANEXO 20 – CADERNO DE ATIVIDADES LEITURA EM CONJUNTO: 03/08/79

03/08/79 - Fixação das sílabas pa - pe - pi - po - pu
ra - re - ri - ro - ru

Leitura em conjunto:

Rita papou o pão de Rita.
Beule veio da rua de Rita.
O rato veio a roupa do rei papudo.
Beli tomou remédio ruim.

Copa

Separe em sílabas:

Rita			
Rute			
Beli			
rato			

Forme palavras com as sílabas:

ra - pa - ta - la - ma

ex: rata - pata - para
lama - mala

Para casa:

Forme frases com:




Fonte: Acervo pessoal, professora Ema, SJP

