



# Memória da cartilha e a produção de identidades alfabetizadas

## Primer memory and production of learners' identities

Iole Maria Faviero Trindade  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### Resumo

Acreditando que memória, identidade e cultura são construções discursivas, este trabalho apresenta o projeto de extensão *Memória da Cartilha*, do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e da Biblioteca Setorial de Educação (BSE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na confluência com as atividades de pesquisa e docência. É com entendimento do alcance do cruzamento dessas atividades que apresenta, primeiramente, o aporte teórico e a origem deste projeto, sua história, para, após, apresentar a produção de uma outra história, de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, mesmo que marcada pela fragmentação de recortes de análise das cartilhas e de seus métodos, e das vozes daqueles/as que as produziram ou utilizaram como artefatos escolares de alfabetização.

Palavras-chave: Memória da cartilha. Identidades alfabetizadas. Estudos culturais em educação.

### Abstract

Believing that memory, identity and culture are discursive constructions, this work introduces the extension project entitled *Memória da Cartilha* ("Primer Memory"), by the Studies Centre on Curriculum, Culture and Society (NECCSO) and by the Sector Library in Education (BSE) in the Faculty of Education (FACED) at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in the confluence of research and teaching. It is by understanding the reach of the crossing of these activities that we first introduce the theoretical contribution and the origin of this project, its history, and then the making of another history: teaching in Rio Grande do Sul, even when it is marked by snippets of primer' and methods' analysis, and by the voices of those who produced or used them as schooling artefacts.

Keywords: Primer Memory. Learners' identities. Cultural studies in education.

## Introdução

Estou iniciando as atividades de um Centro de Documentação e tenho sentido o quanto custa reunir essas fontes, tão desejadas, especialmente as cartilhas, que são ainda mais "perecíveis". O belo trabalho de vocês me trouxe mais motivação para dar continuidade ao trabalho do meu grupo, aqui de Rondonópolis – MT<sup>1</sup>.

162 Ao interpretarmos a memória como um conjunto de fragmentos dispersos, localizamos sua submissão aos caprichos da reminiscência e elaborada pelo jogo da lembrança e do esquecimento, surpreendendo – no sujeito que lembra uma história – o modo pelo qual recorda seu passado e atribui a este um sentido. (LINS, 2000). Sabemos o quanto pode haver de reconstrução da identidade narrativa no jogo de interpretações possíveis e na forma como selecionamos, organizamos e disponibilizamos certos artefatos culturais, no caso, cartilhas e demais materiais didáticos do acervo do projeto de extensão *Memória da Cartilha*. Os fatos, os artefatos, as sensações, os sentimentos e as personagens ligados ao nosso passado são sempre retomados, a partir do que vivemos desde então e dos distintos significados que vamos tecendo para eles ano após ano.

Reconhecemos que "[...] construir e expor um discurso é muito mais complexo do que expor o objeto pelo objeto [...]" (CHAGAS, 2000, p. 37), o que implica entender que expor idéias através de objetos depende de um pleno domínio da linguagem museológica, de clareza conceitual e de interesse nas pessoas. Esse é o grande desafio que enfrentamos em tempos de globalização, já que trabalhamos com documentos/bens culturais que operam como ícones de identidades locais frente à tentativa de massificação cultural. Reconhecemos, também, que os acervos produzem verdades, naturalizando-as. Lenoir (1997), ao discutir a ciência como um sistema textual, também permite refletir sobre a forma como se organizam os museus escolares, quanto às representações que produzem ao organizarem seus acervos. Perguntamo-nos, então: que representação/ões de cultura constituem um acervo de cartilhas e materiais didáticos de alfabetização? Que versões sobre métodos e processos de alfabetização são apresentadas?

Hall (1997) nos dá pistas para discutir como sistemas de representação podem atuar, simbolicamente, para classificar o mundo e nossas relações



no seu interior, construindo determinadas verdades. Assim, os Estudos Culturais e campos afins, como os estudos pós-modernos e os estudos pós-estruturalistas, oferecem ferramentas para analisar a forma como disponibilizamos as informações sobre cartilhas e métodos e a forma como produzimos uma história da alfabetização. Consideramos, portanto, que reconhecer o acervo do projeto ora apresentado como artefato cultural depende dos significados que atribuímos à cultura.

O campo dos Estudos Culturais propõe uma nova interpretação da cultura, que passa a ser entendida como englobando todo o modo de vida de uma sociedade, sem privilegiar um conjunto de grandes obras cuja produção e apreciação seriam restritas a um pequeno grupo de pessoas. Dessa forma, as cartilhas podem ser analisadas como artefatos culturais, que não interessam por si mesmas, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais. Ao examinar as cartilhas como produtos de uma época e de discursos circulantes em contextos específicos, outros campos de estudos interagem com o dos Estudos Culturais, como o dos estudos pós-estruturalistas e o dos estudos pós-modernos. Tais estudos permitem questionar interpretações que classificam as cartilhas e os métodos de ensino da leitura e da escrita que as orientam, identificando-as/os como "modernas/os", "mais modernas/os" e "novas/os", sobrepondo-se a outras classificações que as/os consideram "tradicionais", "menos científicas/os" e "antigas/os", à medida que o conhecimento muda, transforma-se, amplia-se e diversifica-se.

O acervo do presente projeto tem sido disponibilizado preferencialmente de forma virtual, através de imagens e referências das obras, e, nesse sentido, nossa preocupação está afinada com aspectos referidos por Vidal (2002, p. 57) quanto à democratização de acesso e exploração de acervos pelo grande público, além da questão da leitura e da compreensão possíveis, dependendo da forma como os documentos do acervo são disponibilizados. Para a autora, devemos procurar "[...] compreender a maneira como os *links* conformam a leitura e a compreensão de um determinado material, ao estabelecer conexões entre páginas e informações diversas, recriando associações, comparações e significados". Cabe observar que fazemos uso da apresentação virtual do acervo como forma de preservá-lo – daí, sua publicação na Internet – sem jamais imaginar substituir o documento original pelo digitalizado<sup>2</sup>.

Na próxima seção, apresentamos tal projeto de extensão, começando por sua origem, a docência, e passando, na seção seguinte, à apresentação de outros trabalhos que se agregam a ele, enquanto atividades de pesquisa.

### **A origem do projeto de extensão *Memória da Cartilha*<sup>3</sup>**

Eu já conhecia o site, quando o "catálogo" de cartilhas era chamado de "lista". A notícia sobre a nova versão do site, recebi por e-mail [...]. Parabéns a todos vocês, o site está uma beleza e, pelo que entendi, vocês irão incluir mais cartilhas e suas respectivas imagens e informações. É um grande serviço que vocês prestam à comunidade acadêmica e à nossa memória escolar.

A constituição do projeto *Memória da Cartilha* tem sua origem no cruzamento de três práticas profissionais: ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, a docência foi propulsora da atividade de pesquisa, sendo que esta, por sua vez, criou a necessidade de consultar acervos e de organizar um acervo dentro da nossa própria Unidade – Faculdade de Educação (FACED) – e Universidade – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

164 Voltemo-nos, primeiramente, ao elo inicial dessas práticas profissionais – a docência em disciplinas da área da alfabetização<sup>4</sup>. Esta favoreceu que as disciplinas contemplassem, em parte dos seus conteúdos, o exame de cartilhas "antigas", a partir do estudo dos "tradicionais" métodos de alfabetização, com vistas a compreender a trajetória dos estudos acadêmicos e de práticas didático-pedagógicas em torno da alfabetização, processo de alfabetização, alfabetismo e letramento. (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002; TRINDADE, 2004a). O exame do contexto histórico, político e social de produção desses métodos e cartilhas no Brasil geraram o interesse de investigá-los de forma mais aprofundada no Estado do Rio Grande do Sul, constituindo-se aqui o segundo elo dessas práticas: a pesquisa. Para tanto, seria importante organizar o acervo de cartilhas existente na Biblioteca Setorial de Educação, fechando-se, então, o terceiro elo – o da extensão – e visibilizando-se, dessa forma, a indissociabilidade de tais atividades. Tal necessidade fez com que nós, duas professoras e uma bibliotecária<sup>5</sup> da FACED da UFRGS, produzíssemos um projeto extensionista com vistas a tal organização<sup>6</sup>. Para tanto, foram consultados acervos que possuíam cartilhas "antigas", visando observar sua organização e disponibilização do acervo.



A trajetória inicial da atividade de pesquisa pode ser constatada em uma primeira comunicação ocorrida no ano de 1998, sendo a mesma referida no posfácio da obra (LACERDA, 1999) do I Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil. Ao examinar a produção histórica e historiografia a respeito da leitura e do livro reunida no evento, Lacerda (1999, p. 622) observa que essa pesquisa, juntamente com outros três estudos microanalíticos, “[...] são exemplares para a recuperação de perguntas fundamentais, como: o que se lia? quem lia? quais os conteúdos de educação moral e formal presentes em certos livros? qual a destinação de certos impressos?” Em nota de rodapé, a autora relaciona o conjunto dos quatro trabalhos a que se refere (LACERDA, 1999, p. 622, n. 29): “Alguns trabalhos dedicam-se às análises de cartilhas e livros de leitura para as antigas escolas primárias, como as de: TRINDADE, Iole Faviero: *As representações de leitor e escrita: uma leitura inicial das cartilhas antigas*; MORTATTI, Maria do Rosário Longo: *Cartilhas e ensino da leitura na Primeira República brasileira*; PERES, Eliane Teresinha de: *Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero ler*; BASTOS, Maria Helena Câmara de: *A educação do caráter nacional: Leituras de Formação*; MACIEL, Francisca Izabel Pereira de: *Olhem para mim, Eu me chamo Lili e Era uma vez... os três porquinhos*”. Referência a essa mesma comunicação, comentada antes por Lacerda (1999), encontramos em estudo de Bastos (1999) sobre o estado da arte da História da Educação no Rio Grande do Sul. Ao discutir a ausência de estudos sobre cartilhas e livros de leitura adotados nas escolas gaúchas, a historiadora cita a investigação que fazemos como um dos dois estudos realizados no nosso Estado nessa direção.

Apresentada e documentada a origem e as imbricações do projeto de extensão *Memória da Cartilha* com as atividades de docência e pesquisa, passemos ao detalhamento de seu desenvolvimento.

No primeiro ano de instalação e organização do projeto (2000), procuramos divulgá-lo em diversas instâncias. Produzimos também a *home page*, que tem sido atualizada periodicamente desde então. Incluímos lista de cartilhas do acervo, fotos das escolas e das aulas, imagens das primeiras cartilhas, fragmentos retirados dos relatórios de instrução, além do registro da participação em mostras, exposições, comunicações, acompanhado de referências da publicação de alguns desses trabalhos.

Inicialmente, catalogamos as obras didáticas de alfabetização existentes no arquivo histórico da biblioteca da nossa unidade, disponibilizando-as

no Sistema de Automação das Bibliotecas da UFRGS (SABi) e oferecendo na *home page* uma lista de obras do acervo para consulta virtual. O passo seguinte consistiu na transformação dessa lista em um catálogo que pudesse ser consultado virtualmente. As cartilhas passaram, então, a ser apresentadas nesse catálogo de duas formas: através de seus autores, em ordem alfabética, ou através da ordem cronológica de sua publicação. A partir de *links* feitos a cada autor/a, há o acesso à ficha catalográfica, à descrição da folha de rosto e à imagem de capa, considerando, como já observamos antes, que a apresentação virtual do acervo visa a sua preservação, jamais a substituição do documento original pelo digitalizado. Tal acervo compreende, atualmente, um total de 349 exemplares, entre as cartilhas e livros referentes à alfabetização.

Dessa forma, o catálogo digital do projeto de extensão *Memória da Cartilha* visa a sua divulgação associada ao resgate de parte da história da alfabetização, por meio de um dos seus instrumentos mais significativos em uma determinada época: as cartilhas de alfabetização usadas na Instrução Pública do nosso Estado, associando-as ao resgate de uma história da alfabetização.

## Cruzando histórias

A idéia é interessante e original. Acredito que vai ajudar muita gente. Historicizar é o caminho... Pessoalmente, fiquei emocionada de ver o nome e a história de minha avó Lucy publicada. Ela foi uma pessoa muito importante para mim e até hoje seu exemplo me acompanha [...].

A *home page* do projeto, além de divulgar o acervo do projeto de extensão *Memória da Cartilha*, tem se mostrado, como já observamos antes, um meio útil e ágil para trocar informações sobre cartilhas e acervos, com instituições, pesquisadores/as e professores/as. Notamos que as manifestações por *e-mail* aumentaram consideravelmente após o lançamento do catálogo digital na *home page*, e elas não se restringem a elogiar o projeto, sendo algumas delas de parentes de autores/as ou de ilustradores/as de cartilhas ou de ex-alfabetizadoras, informando sobre essas autorias e esses parentescos, sobre o uso desta ou daquela cartilha, solicitando cópia da obra produzida ou ilustrada pela/o avó/avô etc. Estamos, assim, iniciando, juntamente com tais colaboradores, a organização da biografia desses/as personagens da



literatura didática da alfabetização, para nós efetivamente ilustres. Ao cruzar tais narrativas, aproximando histórias não tão pessoais de alfabetização, entendemos, como Moraes (2000), que tais construções discursivas são polifônicas, e as reconhecemos como expressões e registros possíveis de um tempo e de um grupo, de quem quer ser ouvido, como um convite para repensar, reinventar e ressignificar vozes diversas. A título de ilustração desse processo, na *home page* do projeto cruzamos quatro histórias de alfabetização.

Apresento, a seguir, dados provenientes de duas pesquisas concluídas (TRINDADE, 2004<sup>7</sup>; 2006<sup>8</sup>) que se utilizaram do acervo desse projeto de extensão para a análise de cartilhas e seus manuais, assim como das vozes daqueles/as que as produziram ou utilizaram como artefatos escolares de alfabetização para produzir uma trajetória de cartilhas e métodos de alfabetização no nosso Estado.

Uma das pesquisas mencionadas antes ilustra, de forma mais ampla, como se deu tal movimento no Estado do Rio Grande do Sul, contando, principalmente, com a análise de cartilhas, ao examinar seus usos na Instrução Pública no Rio Grande do Sul entre os anos de 1890 e 1930. (TRINDADE, 2004). A outra registra as vozes de 30 depoentes, nascidos/as entre 1890 e 1960, a partir de narrativas quanto a sua alfabetização, formação e/ou atuação docente, ilustrando-as documentos pessoais alcançados pelos/as entrevistados/as ou documentos mencionados por eles/as e que compõem o acervo do projeto de extensão *Memória da Cartilha*, incluindo, entre outros documentos, as cartilhas e os demais materiais de alfabetização. (TRINDADE, 2006).

Começamos a produção dessa trajetória com a fala de D. Lucy, uma alfabetizadora, obtida através de duas entrevistas concedidas à sua neta, no ano de 1995, e ilustradas com fotos e por documentos guardados pela professora. A história da professora Lucy é produto, portanto, desse intercâmbio de dois trabalhos, o de sua neta, acadêmica da FAGED/UFRGS, e o nosso – sendo este último por meio de duas pesquisas concluídas. (TRINDADE, 2004; TRINDADE, 2006).

Sobre o uso do Método de Ensino da Leitura João de Deus na sua prática docente, recorda D. Lucy:

Havia uns cartazes suspensos com toda a cartilha do João de Deus em letras grandes! Tinha uma varinha para apontarmos. Naquele



tempo as sílabas eram separadas, diferentes. Por exemplo: uva, o "va", segunda sílaba, era escrito diferente do "u", primeira sílaba. A sílaba "u" era toda preta e a "va" era lavrada. (D. LUCY, 1995).

Além desses dados, retirados das entrevistas feitas por sua neta, tive acesso a um caderno em que registrou aulas da disciplina de Pedagogia na Escola Complementar de Porto Alegre. Esses registros devem ter sido feitos por D. Lucy entre 1925 e 1927, ou antes, pois há a anotação dessas duas datas na última página do referido caderno. Mesmo que o registro não contenha todas as lições, se mostra parcialmente coerente com as orientações sobre o diálogo a ser estabelecido entre professor/a e aluno/a, e que são dadas por João de Deus no guia incluso na cartilha. (DEUS, 1876). Diferentemente do guia "original", o registro no caderno não apresenta as possíveis respostas dos/as alunos/as, embora elas fiquem implícitas no monólogo que estabelece, pois dá seqüência ao mesmo como se tivesse recebido as respostas às suas primeiras perguntas e orientações. A professora Lucy apontou em seu caderno:

### v v

O valor desta lettrinha é v... (assim como faz o vento, na fechadura).

Fazer os alunos conhece-la bem no cartão. Escrever no quadro negro, perguntar o valor e a diferença que há entre a letra do cartão e a do quadro negro, esconder entre outras no quadro negro e perguntar o valor da lettrinha que vão procurar.

Escrever a letra no quadro negro, fazer os alunos escreve-la com o dedinho na classe e depois manda-los ao quadro negro escreve-la de cór.

Juntar a lettrinha com as vogaes e mandar ler.

Quem sabe ler estas palavrinhas? (va, ve, vi, vo, vu)

(Olhem bem para este signal, elle se chama agudo. Como é? Agudo.

O o com este signal fica ó).

Leiam estas palavrinhas : viva, vovó etc.

Enquanto uns apontam para a letra digam o que ella vale.

O que foi que leram? Uva.





Sabem o que é uva?

Quem é capaz de fazer uma frase com a palavrinha uva?

Sabem o que se faz da uva? Vinho.

Leiam esta outra palavrinha.

Viuva.

O que é uma viuva?

Então qual é o valor da lettrinha que aprenderam? (v...).  
(TRINDADE, 2004, p. 276).<sup>8</sup>

Já a orientação do guia, incluído na primeira edição da *Cartilha maternal*, apresenta para essa mesma letra e esse valor a seguinte orientação:

#### SEGUNDA LIÇÃO

[...]

Vamos agora combinar com as vogaes uma das consoantes mais perfeitas que é o v; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações. Chamai-lhe como se usa modernamente, vê, ou ainda melhor, e por ora, chamai-lhe o que elle vale, simplesmente v... pronunciando sem despegar o beijo inferior dos dentes de cima, sem vogal, sem voz, o simples sopro áspero e sonoro.

Ensinai a proferil-o; e depois não tendes mais que ir apontando na palavra sucessivamente as letras que ides lendo, demorando-vos na pronuncia de cada uma o tempo que quizerdes, porque essa consoante é tão prolongavel como as vogaes. (DEUS, 1876, p. 12-13).

Assim, a história de determinados artefatos culturais, como práticas relacionadas a cartilhas, é contada por aqueles/as que viveram esse mesmo tempo, experienciaram esses artefatos na sua escolarização, como alunos, ou na sua atuação, como professores/as. As histórias dessas cartilhas, dos métodos que as orientam e dos modos como autores/as, ilustradores/as e editoras foram construindo essas obras didáticas, a partir dos discursos pedagógicos circulantes, podem ser reconhecidos em tais relatos. Há, portanto, outras redes que se cruzam com as de cartilhas e os demais materiais didáticos de alfabetização, quais sejam, as narrativas de alfabetizandas, alunas-mestras ou normalistas, alfabetizadoras e formadoras, associadas às de autores/as

de livros didáticos, sendo que as mesmas não se restringem a uma influência nacional ou regional, mas ultrapassam fronteiras, visibilizado a circulação e a adoção de cartilhas ou primeiros livros e seus métodos portugueses e uruguaios, seja por meio de contrafações ou adaptações. Vejamos.

O Método de Ensino da Leitura João de Deus e *Cartilha materna* (DEUS, 1876), obra portuguesa que recebeu uma contrafação gaúcha (GOMES, s.d.) reconhecida pelos governantes gaúchos como a conveniente (TRINDADE, 2004), já receberam significativo destaque em trabalho anterior pela análise desses artefatos didáticos. Entretanto, as narrativas de que dispomos com o desenvolvimento de pesquisa recente (TRINDADE, 2006) merecem um cruzamento de análises sobre sua adoção no nosso Estado, assim como em relação ao primeiro livro *Queres ler?* (ACAUAN; SOUZA, 1937). Se a primeira obra foi usada no nosso Estado como contrafação de obra do autor português João de Deus, este outro livro, obra de autor uruguaio, José Henriquez Figueira, recebeu uma adaptação por parte de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza<sup>9,9</sup> sendo aprovada por seu autor à época.

Um outro fragmento do relato de D. Lucy mostra como Olga Acauan, professora da Escola Complementar, ensinava o método João de Deus, esclarecendo, assim, sobre como eram as aulas da disciplina de Pedagogia, já visibilizadas, em parte, pelas anotações feitas pela entrevistada no seu caderno de complementarista.

A Dona Olga era professora de Pedagogia. Ela que ensinava o Método de Ensino da Leitura João de Deus, da *Cartilha maternal*. Primeiro, ela dava aula e, na próxima aula, uma aluna dava a mesma aula que ela tinha dado – para ver como dava. Fazíamos estágio na própria Escola Complementar e, após, íamos dar aula para alunos pequenos. As aulas eram como ela queria, não inventávamos uma outra forma. Assim, no último ano, ela levava as alunas para darem aula no Curso Elementar, anexo à Escola Complementar. (PIRES, 1995).

Para entender como o governo gaúcho acabou construindo a passagem de uma cartilha portuguesa para o primeiro livro uruguaio, torna-se interessante retomar a trajetória dessa professora da Escola Complementar.

Olga Acauan também fora aluna da Escola Complementar e participou, enquanto aluna-mestra, de uma missão ao Uruguai, no ano de 1913, acompanhando professores da Escola, juntamente com outras colegas,



estando entre elas, Branca Diva Pereira de Souza, que seria com ela co-autora do primeiro livro *Queres ler?*. Tal missão recebeu a incumbência de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública de Montevideú. Além disso, o cruzamento de trajetórias de professores/as, pareceristas e autores/as de obras didáticas talvez possa esclarecer, em parte, tal deslocamento, uma vez que Olga Acauan substituiu, na disciplina de Pedagogia da Escola Complementar, em 1924, o relator da Comissão Permanente de Exame de Obras Didáticas. (TRINDADE, 2004).

O depoimento de D. Mercedes Mathilde, outra complementarista, nos mostra, no final dos anos 1920, como se dá o ensino de um novo método de leitura na Escola Complementar:

A Olga Acauan também foi minha professora de Pedagogia. Já na primeira aula de alfabetização, ela me chamou: "Mathilde, tu vais dar a aula!" Eu não tinha preparado nada. Era a lição da letra "D"! A lição do "Dedo", do primeiro livro *Queres ler?*. Ela levava um grupo de crianças para a sala onde estávamos todas reunidas. Comecei do meu modo e não houve nenhum percalço. Quando terminou, eu fui me sentar. Ela disse: "Bem, agora eu quero saber o que é que vocês acharam da aula da Mathilde?" Uma aluna falou: "Ah, eu achei formidável!". Ela continuou, então, perguntando: "E tu fulana, o que achaste?" – "Ah, eu achei maravilhosa". Com isso, ela perdeu a paciência e disse assim: "Pois fiquem sabendo que não foi nada boa porque ela não seguiu os passos da lição." (LAFIN, 2002).

Ao final do primeiro livro *Queres ler?*, encontramos encartado o seu método, ilustrando, entre outras lições, a do "d", e podemos, então, imaginar quais seriam as expectativas da professora Olga em relação a sua aluna Mathilde. Diferentemente da *Cartilha maternal*, as lições começariam pelo exame das figuras que acompanham as palavras, reconhecidas com "básicas" ou "normais", e que seriam as que abrem cada lição. Para esse momento, o/a professor/a deveria instrumentalizar-se com objetos e figuras necessários à "objetivação" da lição, evitando-se, porém, segundo essas mesmas orientações, o uso de tempo demasiado para o exame das figuras em prejuízo da atenção que deva ser consagrada à leitura propriamente dita. Apresento, a seguir, a exploração dialogada da oitava lição, quanto ao ensino da lei-

tura, orientada pelo próprio autor, José Henriques Figueira, e traduzida pelas adaptadoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza:

a) Crianças: vamos continuar nosso estudo de palavras e frases, para saber falar com clareza e aprender a ler rapidamente.

b) Apresente-se a palavra *dedo*, mais ou menos por meio das seguintes perguntas: Como se chama isto? (mostrando um dedo). Que parte do corpo tem dedos? etc.

c) Façam-se os exercícios fonéticos correspondentes às seguintes perguntas: Digam todos vocês a palavra *dedo*. Pronunciem a palavra *dedo* como eu faço: *de-do*. (O Professor pronunciará separando bem as sílabas e exercitará os alunos em pronunciá-la do mesmo modo). Em quantas partes divido a palavra ao dizer *de-do*? Como se chama cada uma dessas partes? Chama-se sílaba. Quantas sílabas tem a palavra *dedo*? Qual é a primeira? Qual é a segunda? São iguais as duas sílabas? etc.

d) Observem como pronuncio agora a palavra *dedo*: *d-e-d-o* (O Mestre pronunciará lentamente a palavra para que os alunos possam perceber os sons que correspondem às letras. Quando estas são consoantes puras, como o *d*, colocará os órgãos vocais na posição devida para a sua emissão e ensaiará pronunciá-las acrescentando-lhes um *e* perceptível). Vejamos se vocês sabem pronunciá-la como eu. (As crianças imitarão o Mestre na pronúncia das letras). Como se chama cada uma das partes em que dividimos agora a palavra *dedo*? Chama-se sons ou letras. Como se chamam? Quantas letras tem a palavra *dedo*? Como se lê a primeira? A segunda? A terceira? etc.

e) Quando pronuncio a palavra *dedo* assim: *de-do*, em quantas sílabas a separo? E quando digo assim: *d-e-d-o*, quantas letras contam vocês? Pronunciem as duas sílabas da palavra *dedo*. Pronunciem agora as quatro letras dessa palavra etc.

f) Mostrem um dedo: pronunciem a palavra *dedo*; formem uma frase com essa palavra; etc.

Não convém abusar dos exercícios analíticos, porque reclamam demasiada atenção e têm pouco interesse. (ACAUAN; SOUZA; 1937, p. 125).

Paralelamente a esses exercícios de leitura, os/as alunos/as se exercitarão nos exercícios de escrita através do "[..] traçado de linhas rectas e



curvas em diversas posições.” (ACAUAN; SOUZA; 1937, p.124). Vejamos, agora, como seria retomada a lição, apresentada anteriormente, para exemplificar esses exercícios de “preparação do aluno” que antecederiam uma nova fase, reconhecida como de “apresentação e penetração dos exercícios de leitura e escrita”:

1. Meninos: Pronunciem a palavra dedo.
2. Vou escrever essa palavra no quadro-negro. (O Mestre escreve-la-á com boa letra vertical ou um pouco inclinada).
3. Como se lê esta palavra?
4. Preparem seus caderninhos. Levantem a mão direita. Escrevam no ar a palavra dedo, imitando a que escrevi no quadro-negro. (O Mestre fará movimentos com a mão e o braço, como se escrevesse no ar essa palavra, incitando os alunos a que o imitem). Este mesmo exercício podem executar também de memória, fechando os olhos.
5. Escrevam essas palavras em seus cadernos. (Os alunos farão com letra manuscrita vertical ou um pouco inclinada. Será preferível que escrevam em folhas soltas de papel, com lápis graphite n. 2. (ACAUAN; SOUZA; 1937, p.124).

Já a obra adotada após, agora por influência mineira, é o *Livro de Lili* (FONSECA, s.d.), de autoria de Anita Fonseca. Na década de 1940, as viagens de estudos eram para Belo Horizonte, como podemos constatar no relato de D. Glacira que, em 1944, fez parte do segundo grupo de dez professoras enviadas pela Secretaria de Educação do nosso Estado para, durante dois anos, cursar a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte.

Para mostrar como se dá a passagem de métodos que enfatizavam uma abordagem fônica, como as duas obras adotadas antes na Instrução Pública do nosso Estado, tendo por base a palavra, como no caso da *Cartilha maternal*, ou a palavra e o uso de figuras, como no caso do primeiro livro *Queres ler?*, para os que passam a privilegiar o método global do conto em que o destaque dado à imagem permanece, como é o caso do *Livro de Lili* (FONSECA, 1958), acompanhem, agora, o relato de um alfabetizadora, D. Flávia:

Era o *Livro de Lili*. Começa com o conto e da frase se desdobra em sílabas. Então, a sílaba já vinha com a figura ilustrada, em



imprensa. Já vinha o “la, le, li, lo, lu” em letra cursiva e em letra impressa. A criança já fazia a lição com a escrita manuscrita na primeira folha do livro. Eu lia os textinhos da Lili com meus alunos, partindo do conto e terminando na letra. Usava somente a cartilha, já que, em aula, não usava outros livros de historinhas. Para mim, sabendo ler, cada um que lesse o que desejasse. Era assim que eu pensava naquela época.

As crianças demoravam para escrever com letra manuscrita e, depois, com a do tipo impressa. O colégio todo usava essa cartilha, pois foi a adotada pelo colégio. Depois da sílaba, tu viravas a página e eram as letras. Decompondo em letras, chegava para o “a, e, i, o, u”. Nós tínhamos muitas primeiras classes. Quando as crianças passavam por este nível, da sílaba invertida, o “la, le, li, lo, lu” ficava “al, el, il, ol, ul”, e nisso havia sempre uma certa dificuldade, todo mundo te felicitava, porque tu já estavas conseguindo que a turma dominasse grande parte de sua alfabetização. Fazíamos isso pensando que assim eles compreenderiam bem a inversão da escrita. (HASSEN, 2004).

174

Cabe observar que, talvez por ser um dos primeiros livros a trazer o manual do professor em separado, tal método, cujos pressupostos se coadunavam com a produção de um pré-livro e não de cartilha, sofre outras interpretações e adaptações. Para sua autora, Lucia Casasanta (apud MACIEL, 2002, p. 158), “[...] a aprendizagem da leitura pelo método global de contos ou historietas envolve cinco fases: fase do conto; fase da sentencição; fase das porções de sentido; fase da palavrção e fase da silabação ou dos elementos fônicos”.

Segundo o que a própria autora orienta no manual da professora:

A aprendizagem da leitura pelo método global se faz através de duas espécies de material: o básico e o suplementar.

*Material básico* – Este material, a que se tem dado em nossas escolas o nome de pré-livro, compõe-se de uma série de historietas elaboradas com os critérios pedagógicos indispensáveis. Seu objetivo principal é formar nas crianças uma atitude para com a leitura, interessá-las por essa aprendizagem, despertando-lhes o desejo de ler, tão importante na aquisição da difícil técnica daquela matéria; favorecer a formação de bons hábitos de leitura: a *interpretação*, por apresentar às crianças pequenas historietas extraídas da vida infantil e ilustradas com gravuras coloridas e expressivas; a



*grande extensão da percepção*, pois a leitura se faz por unidades de pensamento; o *grau de reconhecimento*, a *antecipação de idéias* e os *movimentos regulares dos olhos*, por serem as sentenças constituídas de palavras do vocabulário infantil; terem construção semelhante à linguagem das crianças e obedecerem a um certo ritmo e tamanho.

*Material suplementar seu uso e finalidades*

É indispensável às professoras, na aplicação do método global, o uso abundante de material suplementar. Sua finalidade é suprir deficiências do material básico, aumentar o vocabulário da criança, fixar as palavras das lições estudadas, e introduzir os sons não existentes no primeiro. Seria difícil repetir no pré-livro todas as palavras, sem fugir aos critérios de arte que obedecem sua confecção. Aí encontram-se, portanto, palavras pouco repetidas ou sem nenhuma repetição.

[...]. (FONSECA, 1940, 31-32).

Fonseca (1940) ainda enumera que tipos de materiais suplementares seriam recomendáveis para uso na alfabetização, tais como historietas e sentenças escritas em cartolina, no quadro e em cartazes, jornal de classe, cartões com gravuras, jogos, fichas com palavras ou sentenças, cartazes anunciando festas ou dando um aviso, cartazes de higiene, a produção de cartinhas, convites e registros de experiências momentâneas da classe, entre outras.

Apresento, ainda, o relato de D. Vera, uma alfabetizanda, por ilustrar claramente o efeito que tal método causou à época, uma vez que esta costuma ser uma lembrança recorrente de quem se alfabetizou pelo *Livro de Lili*.

Quando entrei na primeira série, com seis anos e meio, sonhava em ter a professora que minha irmã, três anos mais velha do que eu, tivera: D. Jaci Jobim. Ela era uma pessoa jovem, muito bonita, loira, que chamava a atenção, o que naquela época não era muito comum entre as professoras. Trabalhava com o método de contos da Lili, que era uma novidade. Inclusive, ela se vestia de Lili para dar aula para as crianças. A minha irmã, que sempre foi uma menina muito estudiosa, muito envolvida com a escola, contava muito em casa sobre as aulas. Eu ouvia tudo aquilo e meu sonho era ter professoras como as dela, mas nunca tive as mesmas mestras... (MORAES, 2003).

O método *Minha abelhinha* (SILVA; PINHEIRO; PINHEIRO; CARDOSO, 1977), obra das autoras Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Pinheiro, Maria

do Carmo Pinheiro e Risoleta Cardoso, que fizeram estudo-piloto, na década de 1950, no extinto Estado da Guanabara, por sua vez, associa o método do conto ao método fonético, já no ponto de partida, como fez João de Deus em relação à palavra, e seria representativo de mais uma das possíveis variações do método analítico-sintético que circularam na Instrução Pública do nosso Estado. Este último método se valeria de uma história contada por “capítulos” para associar fonemas e grafemas, fazendo a correspondência entre imagens e o contorno das letras do alfabeto. O relato de D. Innocencia, alfabetizadora, ilustra, agora, o efeito que as cartilhas que possuíam materiais suplementares, como cartazes, exerciam na prática docente:

O método fonético foi o mais usado, quando eu lecionava no 1º ano. Acho que os alunos gostavam, pois se não gostassem, não aprenderiam. Eles gostavam de cartilhas que tinham desenhos e historinhas. A história da abelhinha começava assim: “Era uma vez uma abelhinha que nasceu com asas de um lado só. Não podia voar nem um pouquinho. Tinha medo de andar. E ela estava tão cansada que suspirava assim: AAA!” Já dávamos o som do “a”. A cada capítulo ia entrando o som de um fonema, uma letra e um personagem. Às vezes, até de mais de um. Lembro que colocávamos uns quadros coloridos nas paredes para cada nova letra e som ensinados. Era eu que fazia os desenhos, bem grandes, em cartolina. Quando estavam no fim da cartilha, as lições estavam aprendidas pelas crianças. Elas iam juntando as letras, associando ao som do fonema e ao personagem que representava a letra e o fonema. A toda hora, olhavam na parede, consultando. Foi também nessa época que começamos a substituir a letra cursiva pela letra *script*. (FAVIERO, 2002).

Assim, práticas reconhecidas como suplementares no método global dos contos do *Livro de Lili* continuam a ser reconhecidas como inovações da psicologia e da pedagogia modernas, com vistas a favorecer a “utilização recursos variados para para atrair e manter o interesse infantil: histórias, jogos, dramatizações, adivinhações [...]” (SILVA; PINHEIRO; PINHEIRO; CARDOSO, 1977, p. 9), mesmo ao propor uma alternância em relação de métodos, do Global ao Misto, como ocorre no método *Minha Abelhinha*. Distingue-se do método anterior ao combinar a leitura de historietas com a codificação e decifração por meio de um Código dos Sons. Isto é,





O Código dos Sons recebeu este nome para levar o professor a ter presente que não deve apresentar o nome das letras. Trata-se de recursos fônicos, que podem ser empregados de duas maneiras principais: ou pronunciando-se de maneira exagerada os sons das letras, o que ajuda muito as crianças com problemas de linguagem e tendência à dislexia, ou apenas para lembrar à criança os sons quando tenham alguma dúvida na leitura ou na escrita.

Os alunos devem ser levados a encarar o Código como uma chave para resolver suas dificuldades de leitura e escrita (grafia e ortografia) de maneira independente e com segurança. Evitar o erro e, portanto, a fixação deste, é medida muito importante, por suas repercussões sobre o rendimento escolar. É impressionante a superioridade do rendimento em ortografia da criança que aprendeu a ler e escrever com o emprego de tais recursos fônicos. (SILVA; PINHEIRO; PINHEIRO; CARDOSO, 1977, p. 15).

Outras cartilhas menos conhecidas receberam menção por parte dos entrevistados, como a *Cartilha do guri* (GONZALES; RUSCHEL; BRAUN, 1967), indicando novo deslocamento nos métodos, ao privilegiar o uso de palavras geradoras e abandonar a abordagem fônica. É uma alfabetizanda, D. Maria Catarina, que lembra de ter se alfabetizado com essa cartilha.

177

Eu não sentia muitas dificuldades para usar a cartilha nem com a leitura, na primeira série, talvez por ler bastante em casa. Na minha casa, nós tínhamos a revista *Amiguinhos*, que era adventista. Ganhávamos da senhora com a qual minha mãe trabalhava. Não tive muita dificuldade quando cheguei nos textos maiores. Acho que os textos da abelha, do gato e do trator eram os maiores. A professora pedia para que lêssemos bastante em casa, inclusive, os meus irmãos, que não tinham estudado nessa cartilha, sabiam tudo sobre a minha cartilha, porque eu lia bem alto, pois queria contar a história para a mãe e para o pai. A cartilha era em preto e branco, mas a professora nos deixava a colorirmos depois. Eu fui alfabetizada pela letra de imprensa, só passei para a cursiva na segunda série. O que mais me marcou na cartilha acho que foram os personagens, porque tem a mamãe, a casa e as coisas do cotidiano. Isso porque, mesmo morando em Porto Alegre, o meu bairro era o Agronomia, que tinha muito verde. E meu pai plantava, tinha horta, o que me proporcionava esse contato. Nós tínhamos, também, uma horta na escola. Nós não mexíamos na horta, apenas íamos olhar. Não me lembro exatamente quem cuidava da horta. Em sala de aula, nós fazíamos a leitura da cartilha. Lembro, também, que a



professora escrevia no quadro e pegava essas mesmas figuras da cartilha para criar frases novas relacionadas com aquelas palavras e com as figuras. As figuras eram da própria cartilha e tínhamos que criar novas frases a partir delas. Fazíamos composição e colocávamos figuras. Depois eu descobri, aqui na biblioteca, que as figuras do quadro eram da *Revista de Ensino*. (MORAES, 2004).

Acompanhando os discursos da psicologia e pedagogia modernas, a *Cartilha do guri* “[...] gira dentro do campo de ação da própria criança.” (GONZALES; RUSCHEL e BRAUN, 1968, p. 7). Conforme tal manual do professor, o método é analítico, formado por 30 palavras geradoras, incluindo os sons básicos da língua. As palavras geradoras, apresentadas como um todo significativo, são percebidas espontaneamente pela criança, uma vez que elas não percebem, à primeira vista, que os vocábulos podem ser divididos em sílabas e estas, por sua vez, subdivididos em letras, sem quaisquer menção a uma possível análise fonética. Defendem os autores da *Cartilha do Guri*:

A decomposição das palavras em sílabas só pode iniciar quando o aluno despertar para isto.

A decomposição das palavras sempre será seguida pela recomposição das sílabas em seu todo, ou palavra geradora.

Aos poucos, as sílabas das palavras geradoras serão discriminadas, permitindo à criança formar e identificar novas palavras com êstes elementos.

À medida que o aluno aprende a identificar e formar novas palavras, vai aprendendo a ler e organizar pequenas frases e depois pequenas histórias. Este trabalho de análise-síntese deverá ser feito até eu todas as combinações apresentadas na *Cartilha* tenham sido estudadas.

A fase da análise não deve ser interrompida com o reconhecimento da sílaba. Geralmente a criança mostra curiosidade em saber quais os elementos menores eu compõem a sílaba. Devemos ter o cuidado em apresentar a letra como parte integrante de palavras que contenham significado para a criança. (GONZALES; RUSCHEL; BRAUN, 1968, p. 10-11).

A adoção dessa cartilha e das demais apresentadas antes pelo governo gaúcho ou pelas escolas públicas, ou mesmo pelas alfabetizadoras, à medida que a “liberdade de escolha” se amplia, mostra a hegemonia dos



métodos analíticos da palavrção ou do conto ou de variações destes, quando passam a contemplar, também, uma análise fônica ou silábica. A análise de tais narrativas e grupos de histórias de alfabetizadas, complementaristas e alfabetizadoras, associada à de cartilhas e seus métodos, têm permitido ver como as professoras ensinavam a ler e escrever e que discursos valiam como verdade a cada época: que uso se fazia de determinados métodos e como se dera sua substituição por outros; como era feita a transposição de tais métodos e suas lições para a sala de aula, destacadas em muitas das narrativas registradas.

Mesmo que tais cartilhas sejam raras e as vozes que falam sobre seus usos sejam escassas hoje, são representativas de discursos conhecidos sobre aquisição e uso da leitura e da escrita. São representativas de como a docência era constituída a partir de determinados discursos. Representações de ser aluno/a e de ser professor/a podem ser visibilizadas nos métodos de ensino da leitura e da escrita. Representações de um/a pré-leitor/a e de um/a aprendiz de letrado/a podem ser reconhecidas nas orientações dos métodos quanto à leitura e à escrita. (TRINDADE, 2002). Penso que todas essas lembranças merecem estudos específicos, como examinar a trajetória dos discursos de leitura e escrita que constituíram práticas docentes de alfabetização e que permitiram a aquisição e o domínio dessas habilidades, tornando as/os nossas/os depoentes alfabetizadas/os e letradas/os.

Há, dessa forma, uma diversidade de histórias na produção e circulação de cada cartilha, colhida por meio da análise dessas obras e das narrativas daqueles/as que as utilizaram enquanto alfabetizados, alfabetizadoras ou formadoras destas. Lins (2000, p. 11) vê tal relação como um jogo, como vivem "[...] ao qual somos tentados a jogar quando temos em mãos este objeto mágico; escrever, apagar, escrever, apagar uma vez mais [...]", considerando que "[...] recordar é sempre de uma maneira ou de outra esquecer algo, pois é mudar o olhar retrospectivo e recompor assim uma outra paisagem do passado. Trata-se, pois, de criação e não de repetição ou redundância vazia." (LINS, 2000, p. 13). Alinhando-se a essa preocupação, reconhecemos que

[...] a memória deve ser pensada em um contexto e produção sócio-históricos; em tempos plurais, portanto, incluindo suas redes relacionais. A memória, considerada como sentido plural, é a expressão partilhada de um sentimento e modo de compreender e



se relacionar no mundo. Trata-se de um campo de lutas simbólicas e relacionais. (MORAES, 2000, p. 95).

Como sabemos, na década de 1970, surgem os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que passam a ter novos efeitos ao priorizar o como se aprende. Na década seguinte, 1980, surgem os de letramento. Estes passam a examinar os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, distinguindo-se, assim, dos que se dedicam à sua aquisição, à alfabetização. A consciência fonológica se impõe como discussão nos estudos mais recentes da lingüística, como mais uma faceta dos estudos sobre alfabetização e letramento. Já vimos discutindo os efeitos de alguns desses estudos em outros trabalhos (TRINDADE, 2007; 2005; 2004a), mas a ampliação de sua discussão não cabe nos limites deste artigo.

## Palavras finais, ainda que provisórias

[...] @s criador@s e mantenedor@s deste sítio estão de parabéns pela iniciativa, pois, entre as situações provocantes e/ou provocadoras, eu apontaria a possibilidade de se criar rede ou redes espontâneas de comunicação entre os usuários do portal.

180

O projeto de extensão *Memória da Cartilha*, na medida em que aglutina fragmentos de histórias de alfabetizações e alfabetismos, propicia o diálogo com segmentos diversos da sociedade, cumprindo, assim, seu compromisso com a produção de conhecimento, intervindo na construção de memórias e histórias, seja pela discussão de discursos circulantes e suas representações em obras didáticas, seja pelas manifestações realizadas pelos/as nossos/as entrevistados/as, através de suas reminiscências e de suas alteridades, construindo, dessa forma, "novas" identidades alfabetizandas.

Políticas públicas e projetos pedagógicos ganham visibilidade nas páginas das cartilhas, no arsenal didático e em propostas de alfabetização, ilustrando utopias, escolhas, verdades que se entrecruzam, que se sobrepõem, que se contextualizam através de imagens e narrativas que produzem, dessa forma, uma história da alfabetização no nosso Estado.

Por fim, o encantamento ou o assombro das pessoas quando se deparam com nosso acervo, reconhecendo nessas imagens virtuais fragmentos de



suas histórias de alfabetização, leva-nos a refletir sobre a relação entre memória e esquecimento. Não podemos deixar de observar que localizamos tais manifestações como próprias do nosso tempo, em que a memória perde o sentido de passado e passa a ser construção do presente.

## Notas

- 1 As epígrafes que abrem as seções deste trabalho foram retiradas de e-mails enviados à *home page* do projeto *Memória da Cartilha* e ilustram, de certa forma, o alcance dos documentos expostos na mesma, disponibilizados para consulta de todos/as aqueles/as que se interessam pela produção de uma história da alfabetização.
- 2 Conferir acervo do projeto *Memória da Cartilha* na sua *home page*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria>>.
- 3 Com a reestruturação do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, a partir de 2007/1, a disciplina EDU 02281 – Iniciação à Leitura e Escrita I passa a corresponder à disciplina EDU02057 – Linguagem e Educação II, sendo ambas ministradas pela coordenadora deste projeto de extensão até o semestre letivo de 2007/2.
- 4 A colega Rosa Maria Hessel Silveira, da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade do PPGEdU da UFRGS, participa do projeto de extensão *Memória da Cartilha* desde seu início (2000). Maria Amazília Ferlini, da Biblioteca Setorial de Educação (BSE) da UFRGS, participou do projeto de 2000 a 2007. A partir de 2008, com a sua transferência da BSE, assume a colega Denise Machado.
- 5 As acadêmicas Helena Rocha Cesar (2000), Suzana Schneider (2001), Patrícia Tomazoni (2002), Adriana Gustavson Wilson (2003), Liciane Ledur (2004), Evelyse Ramos Itaquí (2005) e Luiza da Silva Costa (2005) participaram como bolsistas de extensão do projeto *Memória da Cartilha*. Até o ano de 2007, o projeto contou com o trabalho das bolsistas de pesquisa Luiza da Silva Costa (BIC/FAPERGS) e Evelyse Ramos Itaquí (PIBIC/CNPq).
- 6 Esta pesquisa fez parte do projeto integrado de pesquisa *Textos, discursos e representações*, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira, com o apoio da PROPESQ e do CNPQ (processos nº 520810/98-8, 200674-00.5 e 479123/01-2), entre 1998/2 e 2001/1.
- 7 Esta pesquisa foi desenvolvida, entre os anos de 2001/2 e 2003/1, como parte do projeto integrado de pesquisa *Textos, discursos e identidades na educação* (apoiado pelo CNPq, processo nº 479123/01-2), coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira e, entre os anos de 2003/2 e 2006/1, como projeto individual de pesquisa apoiado pela FAPERGS (processo nº 021075/8) e PROPESQ/UFRGS (processo nº 7368).
- 8 Será respeitada a grafia de época na transcrição de trechos dos documentos analisados.
- 9 Conforme constatamos pelo exame de alguns exemplares do primeiro livro *Queres ler?*, os sobrenomes das autoras sofreram mudanças. Branca Diva Pereira, enquanto aluna-mestra, passaria a ter o acréscimo de Souza em todos os exemplares examinados, e Olga Acauan, o de Gayer, em um dos exemplares.

## Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. História da Educação no Rio Grande do Sul: o estado da arte. **História**: debates e tendências, Passo Fundo, v. 1. n. 1, p. 186-206, jun. 1999.

\_\_\_\_\_. A educação do caráter nacional: leituras de formação. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

CHAGAS, Mário de Souza. Museu, literatura, memória e coleção. In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes; MORAES, Nilson Alves de. (Org.). **Memória e construções de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997.

LACERDA, Lílian Maria. Posfácio: a história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

LENOIR, Timothy. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. **Episteme**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 55-72, 1997.

LINS, Daniel. Memória, esquecimento e perdão (Perd-dom). In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes; MORAES, Nilson Alves de. (Org.). **Memória e construções de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira de. Olhem para mim, eu me chamo Lili e era uma vez... os três porquinhos. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, Pelotas (RS), n. 11, p. 131-146, abr. 2002.

MORAES, Nilson Alves de. Memória e mundialização: algumas considerações. In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes; MORAES, Nilson Alves de. (Org.). **Memória e construções de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas e ensino da leitura na Primeira República brasileira. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: queres ler? e quero ler. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. As representações de leitor e escrita: uma leitura inicial das cartilhas antigas. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2004.

\_\_\_\_\_. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004a. (Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores).

\_\_\_\_\_. Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Múltiplos alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Identidades alfabetizandas**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (originais de livro encaminhados para publicação para a Editora da UFRGS).

\_\_\_\_\_. Uma análise cultural dos discursos sobre alfabetização e alfabetismo e suas representações. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 32, n. 01, p. 41-58, 2007. [Dossiê: Alfabetização e Letramento]

VIDAL, Diana Gonçalves. O livro e a biblioteca, o documento e os arquivos na era digital. **História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 53-64, abr. 2002.

### **Cartilhas e Manuais do Professor consultados**

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira de. **Queres ler?** primeiro livro. s.ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1937.

DEUS, João de. **Cartilha maternal ou arte de leitura por João de Deus**. 1. ed. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1876. (Publicada por Candido J. A. de Madureira, Abbade de Arconzello).

FONSECA, Anita. **O livro de Lili**. manual da professora. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940. (Método global. s.d).

\_\_\_\_\_. **O livro de Lili**. 27. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1958.

GOMES, José Carlos Ferreira. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. 96. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, s.d. (Adotada nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul).

GONZALES, Elbio N.; RUSCHEL, Rosa Maria; BRAUN, Flavia E. **Cartilha do guri**. 9. ed. Pôrto Alegre: Tabajara, 1967.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do guri**. Porto Alegre: Tabajara, 1968. (Manual do Professor, s. d.).

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia; PINHEIRO, Maria do Carmo; CARDOSO, Risoleta. **Minha abelhinha**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. (Guia do Professor).

\_\_\_\_\_. **Minha abelhinha**. 10. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

184

### Depoimentos orais

FAVIERO, Innocencia Gallarreta Faviero. **Entrevista**. Porto Alegre, 21 jun. 2002.

HASSEN, Flávia Agra Hassen. **Entrevista**. Porto Alegre, 17 ago. 2004.

LAFIN, Mercedes Mathilde Lafin. **Entrevista**. Porto Alegre, 22 ago. 2002.

MORAES, Maria Catarina Marques de. **Entrevista**. Porto Alegre, 15 mar. 2004.

MORAES, Vera Regina Pires. **Entrevista**. Porto Alegre, 24 out. 2003.

PIRES, Lucy Molina. **Entrevista**. Porto Alegre, 08 out. 1995.





Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação  
Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).  
E-mail | ioletrin@terra.com.br

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 10 mar. 2008