

Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960

Eliane Peres

Como citar: PERES, Eliane. Influências do pensamento norte-americano na produção de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul na década de 1960. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 93-120.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0541-4.p93-120>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO NORTE-AMERICANO NA PRODUÇÃO DE CARTILHAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO RIO GRANDE DO SUL NA DÉCADA DE 1960¹

Eliane Peres

*The nation has succeeded in putting men on the moon.
It has not yet managed to teach all the children of
all people to read. (SCOTT, FORESMAN AND
COMPANY, 1971, p. 6).²*

ORIGENS DO ESTUDO E EVIDÊNCIAS INICIAIS

Ao desenvolver pesquisas no campo da história da escolarização primária e da alfabetização desde 1995 (PERES, 1995, 2000), com trabalhos específicos sobre a produção gaúcha de cartilhas, a questão de possíveis influências norte-americanas nessa produção aparecia de forma recorrente (PERES; CÉZAR, 2003; PERES; PORTO, 2004; PERES, 2006a, 2006b, 2006c; PERES, 2008a, 2008b; PERES; FACIN, 2010; PERES; DIETRICH, 2010; PERES, 2011).

Em relação a essas influências, destaco três indicadores principais iniciais: 1) a tradução do livro *How to teach reading*, de autoria das pro-

¹ Este artigo é resultado da pesquisa de pós-doutorado realizada em 2012, na University of Illinois at Urbana-Champaign (Department of Curriculum and Instruction, College of Education), USA.

² *A nação conseguiu colocar homens na lua. Mas ainda não conseguiu ensinar todas as crianças a ler.* (Tradução livre. Todas as traduções aqui feitas são de minha inteira responsabilidade).

fessoras norte-americanas Mary E. Pennel e Alice M. Cusack,³ feita, em 1935, pela professora da Escola Normal de Porto Alegre, Anadyr Coelho; 2) as referências às leituras, realizadas por professoras e autoras gaúchas de obras didáticas, dos trabalhos do americano Willian Scott Gray e do livro *The Psychology and Pedagogy of Reading* (1.ed., 1908; última, 1968), de Edmund Burke Huey; 3) a ida em missão de estudos aos EUA, para “[...] aprender a fazer bons livros didáticos”, de duas das principais autoras de livros escolares do Rio Grande do Sul: Cecy Cordeiro Thofehrn e Nelly Cunha, respectivamente nos anos 50 e 60 do século XX. Essas indicações instigaram a pesquisa que resultou no trabalho aqui apresentado.

Desde os anos de 1930, cartilhas de base analítica para o ensino da leitura e da escrita foram produzidas no Rio Grande do Sul; contudo, há o predomínio destas nos anos de 1960 e 1970. Esse fenômeno está associado ao trabalho das técnicas educacionais do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), elas mesmas autoras dessas cartilhas. Esse Centro foi criado em 1943, ligado à SEC/RS, e teve um papel marcante nos rumos do ensino primário sul-rio-grandense (PERES, 2000). A partir dos anos de 1950, o CPOE foi responsável pelo fomento da produção didática no Rio Grande do Sul.

Além da influência das técnicas educacionais do CPOE, que defendiam a adoção do método analítico (ou global) nas escolas gaúchas e eram autoras de cartilhas com essa orientação metodológica, é preciso considerar que, em âmbito brasileiro, havia um forte investimento em políticas de produção de livros didáticos. Essas políticas decorreram especialmente de acordos firmados entre os governos dos Estados Unidos e do Brasil.

Ainda no final dos anos de 1950, durante a presidência de Juscelino Kubitschek, por exemplo, foi estabelecido o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE). Segundo Paiva e Paixão (2002, p. 8), o acordo, assinado em 1956, tinha como objetivo principal a constituição de um programa de assistência ao ensino primário. Conforme as autoras, “[...] tratava-se, basicamente, de um programa que visava a qualificação do professor primário” e tinha duas frentes principais de atuação: “[...] o treinamento dos professores de escolas normais e a produção

³ Reflexões sobre esse manual também se encontram no capítulo de Maria Teresa Santos Cunha, que integra este livro [NOTA DAS ORGANIZADORAS].

de materiais didáticos para apoio ao ensino em escolas primárias e normais de todo o país.” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 8).

Nos anos de 1960, houve, também, significativas ações visando ao incremento da produção didática no Brasil, especialmente com a política da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), decorrente do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (acordo MEC/USAID). A COLTED resultou do convênio entre o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a USAID, e foi criada pelo Decreto Presidencial N° 58.653, de 16 de junho de 1966, com a finalidade de incentivar, orientar e coordenar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas ao aperfeiçoamento do livro didático. Para alguns autores como, por exemplo, Arapiraca (1982), a COLTED não era apenas um acordo de “cooperação técnica”, mas um planejamento ideológico que objetivava atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento dependente.⁴

De fato, as políticas de intervenção norte-americanas, sobretudo nos anos de 1960, na América Latina em geral, e no Brasil, em especial, são bastante conhecidas. Para o caso brasileiro, nesse mesmo período, mais precisamente em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, o governo americano ficou desapontado com os acontecimentos no cenário político brasileiro e, em seguida, adotou uma posição cautelosa em relação ao governo Jango (SKIDMORE, 2010). A Aliança para o Progresso, em 1961, representou uma interferência mais sistemática do governo americano na América Latina, incluindo obviamente o Brasil. Em 1964, a participação dos EUA no golpe militar desvelou a intensidade da ingerência social e política desse país na vida brasileira.

Esse contexto e essas relações explicam igualmente a produção significativa de livros para o ensino da leitura e da escrita no Rio Grande do Sul, no período em questão. Na referida produção, para o caso das cartilhas, a base teórico-metodológica era o chamado método analítico ou global, cuja máxima era “[...] o sentido fixa a forma” (PENNEL; CUSACK, 1935), ou seja, o entendimento era que a aprendizagem da leitura seria

⁴ Ver também a análise de Krafzik (2006).

mais eficaz se partisse de elementos da língua cujo sentido fosse completo: palavra, frase ou conto/historieta.

Em que medida esses princípios tiveram matriz no pensamento norte-americano sobre o ensino da leitura e da escrita foi o foco da pesquisa que desenvolvi, em 2012, e da qual, neste capítulo, apresento alguns dados coletados e analisados. Na primeira seção, exponho alguns aspectos de como a investigação foi realizada para, em seguida, apresentar e discutir os dados em duas outras seções, denominadas “*Word-perception*”: *a palavra como primeira unidade de percepção* e *Um modelo de livro para ensino da leitura e da escrita*. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais argumentos do trabalho, tentando explicar as influências do pensamento norte-americano na produção gaúcha de cartilhas, nos anos de 1960.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO: DA COLETA À ANÁLISE DOS DADOS

Para Luke (1988), as práticas históricas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita devem ser analisadas considerando-se os contextos socioculturais mais amplos nas quais essas práticas estão inseridas. Essa é ainda a razão pela qual é importante compreender, para o caso do Rio Grande do Sul, as políticas e as relações entre COLTED, MEC/USAID, editoras, autoras, CPOE, escolas de formação etc., ou seja, os sujeitos e as instituições envolvidas na produção de livros para a alfabetização, no período em questão.

Para o autor mencionado, definir historicamente a qualidade da alfabetização envolve a reconstrução histórica do que é se tornar alfabetizado, “[...] com base nos existentes artefatos textuais.” (LUKE, 1988, p. 15). Nesses artefatos, que são também e fundamentalmente culturais – aqui, no caso, as cartilhas –, é preciso observar os pressupostos conceituais, as políticas e as definições editoriais e gráficas em conjunto com as políticas mais amplas, os projetos de escolarização, as intencionalidades pedagógicas, as concepções didáticas, possibilitando, assim, refletir sobre os sentidos da alfabetização e de ser alfabetizado em um dado momento histórico.

Nesse sentido, parto da ideia de que estudar a história da alfabetização – campo no qual o presente trabalho está inserido – supõe compreender a interseção entre os artefatos culturais existentes na escola – entre

eles, os livros didáticos – e as proposições, planos e iniciativas culturais, educacionais e pedagógicas e, acima de tudo, os projetos sociais que se revelam nos livros escolares.

Trata-se, segundo Luke (1988), de fazer uma espécie de análise do discurso, uma vez que os dados primários são documentais nos estudos desse tipo. Desse modo, para o autor, um dos primeiros passos em pesquisas dessa natureza é reunir os artefatos de alfabetização, descrevendo seus contextos e usos, sua distribuição espacial e temporal, quem os produziu etc. Contudo, o estilo interno também pode ser considerado parte do “contexto do texto” e sua análise requer uma ênfase na estrutura e no estilo dos discursos e nas relações intertextuais (LUKE, 1988, p. 15). Em resumo, na perspectiva desse autor, na análise dos materiais de alfabetização devem ser observados “[...] status, estilo, estrutura e conteúdo dos textos, como eles foram produzidos, por quem, e de acordo com que pressupostos dominantes sobre a alfabetização, os alfabetizados e o ensino e a aprendizagem da leitura.” (LUKE, 1988, p. 16).

É fundamental, portanto, compreender o livro didático como um artefato que é ao mesmo tempo cultural, econômico, pedagógico e textual, e cujas páginas revelam intencionalidades sociais definidas. O esforço deste trabalho vai nesta direção: ampliar a análise para além das páginas dos livros, ou melhor, partindo delas, procurar compreender as complexas relações econômicas, sociais, políticas e educacionais que explicam os “[...] status, estilo, estrutura e conteúdo [...]” dos livros, quem os produziu, como e sob quais pressupostos, como alerta Luke (1988, p. 16).

No caso específico deste estudo, não se pretende efetuar uma “macroexplicação” ou uma abordagem capaz de dar conta de todas as dimensões das complexas relações sociais, políticas e econômicas atreladas à produção didática, algo impraticável em um trabalho desse porte. Trata-se de um enfoque, o qual, atento a essa complexidade, indica uma rede de relações que se estabelecia e ajuda a explicar, para a situação do Rio Grande do Sul, por que nos anos de 1960 houve uma produção considerável de livros para o ensino da leitura e da escrita, cujas bases eram um conjunto de ideias de cunho social e pedagógico em evidência nos Estados Unidos.

A investigação que resultou neste trabalho, como afirmei, está inserida no campo da história da alfabetização, tendo uma abordagem mais

específica na produção de livros de iniciação à leitura, e foi efetivada em 2012, na Universidade de Illinois (University of Illinois at Urbana-Champaign), mais especificamente na Biblioteca de Educação e Ciências Sociais (Education and Social Science Library – ESSL), a qual possui um acervo denominado *The Curriculum Collection* (CC).⁵ O referido acervo (CC) é composto de livros didáticos, guias curriculares, planos de lições, coleção de catálogos de editoras, livros de literatura infantil etc., abrangendo o período de 1880 até 1980. Atualmente, há 26.000 itens catalogados em *The Curriculum Collection* e outros 30.000 ainda não catalogados (mas, mesmo assim, disponíveis para pesquisa).

No período da investigação, consultei mais de uma centena de livros didáticos – dando especial atenção a duas séries/programas de ensino de leitura: *Dick and Jane Basic Readers: Curriculum Foundation Series*, da editora *Scott, Foresman and Company*,⁶ e *The Alice and Jerry Basic Reading Program*, da editora *Row, Peterson and Company* – compondo um arquivo de mais de 300 imagens digitalizadas e 200 páginas de material digitado. O objetivo era ter elementos suficientes para comparar a produção didática gaúcha com esses livros produzidos nos EUA, a fim de desenvolver o argumento da possível influência do pensamento norte-americano na produção do Rio Grande do Sul.

A metodologia do estudo, de caráter qualitativo e histórico, compreendeu diferentes fases em que foram feitas a leitura, a identificação, a categorização e a análise dos fundamentos do ensino da leitura e da escrita pelo método analítico especialmente presentes nos seguintes materiais: 1) livros de cunho teórico como, por exemplo, os de Gates (1928); Gray (1956, 1957); Gray e Horton (1948); Gray et al. (1951a, 1951b, 1954); Russel (1949), entre outros; 2) cartilhas de autoras gaúchas; 3) cartilhas americanas (*Pre-primers* e *Primers*); 4) os manuais dos professores, que acompanhavam as cartilhas.

⁵ Ver <<http://www.library.illinois.edu/sshel/specialcollections/curriculum/>>.

⁶ Venezky (1990, s/p), referindo-se à produção das séries de livros americanos, enfatizou o papel de *Dick and Jane* nos seguintes termos: “Os passos finais para a constituição da série de leitura moderna surgiu nas décadas de 1920 e 1930, à medida que mais livros foram adicionados as séries comuns e um controle mais estrito sobre o vocabulário e a sintaxe foram adotados nas seleções de leitura, particularmente nos níveis iniciais. A série *Dick and Jane*, publicada por *Scott, Foresman & Co.* na década de 1930, foi responsável por muitas dessas mudanças e permanece até hoje como o protótipo norte-americano de programa de leitura do século 20”.

O procedimento de análise foi basicamente a leitura intensiva e extensiva e a categorização dos principais fundamentos do método analítico, no conjunto dos quatro documentos indicados.

Tendo exposto alguns aspectos dos procedimentos da pesquisa, passo, a seguir, para a apresentação e a discussão de dois temas que considere relevantes, nos dados coletados: o primeiro trata do método para o ensino da leitura e da escrita em voga nos EUA, desde pelo menos o final dos anos de 1920 e de como isso se revela nas cartilhas gaúchas; o segundo reflete sobre como as cartilhas que propagaram esse método, no caso do Rio Grande do Sul, reproduziram também um modelo de livro e um projeto de sociedade.

WORD-PERCEPTION:⁷ A PALAVRA COMO PRIMEIRA UNIDADE DE PERCEPÇÃO

A palavra é a primeira unidade de percepção, no método defendido por muitos teóricos americanos, entre os quais Arthur Gates (1928), um dos mais importantes defensores do método analítico nos EUA, desde o final dos anos 20. Tal procedimento metodológico ficou conhecido como *word-perception* ou *word recognition*.

Gates (1928) recomendava observar, para o leitor iniciante, alguns aspectos que facilitariam o trabalho da percepção das palavras, quais sejam: 1) a configuração geral das palavras, quer dizer, apresentar inicialmente palavras que se diferenciavam no comprimento e na forma;⁸ 2) a combinação de letras na palavra, ou seja, trabalhar com aquelas que tivessem uma ou mais letras em comum na mesma parte ou em diferentes partes (no início da palavra, no meio ou no final); 3) as “séries mistas”, para o aprendiz detectar as similaridades e as diferenças entre as palavras; 4) os exercícios de fonética, incluindo palavras com a mesma “família fonética”; por fim, as reversões (*was-saw; net-ten; won-now*) (GATES, 1928, p. 178).

⁷Também denominada *word-recognition*. Optei aqui em manter e usar indistintamente as duas expressões em inglês, uma vez que a tradução para “percepção de palavras” ou “reconhecimento de palavras” não parece adequada.

⁸Embora não tenha encontrado, nos dados de pesquisa, referência à Teoria da Gestalt, não é possível deixar de estabelecer relação entre a ideia da configuração das palavras (fundamental na *word-recognition*) e as bases dessa teoria psicológica, visto que foi estruturada a partir dos estudos os quais estabeleciam a relação entre forma e percepção. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/8655/1/Um-Estudo-Sobre-A-Teoria-Da-Gestalt/pagina1.html>>. Acesso em: 5 set. 2013.

Para o autor, o trabalho deveria começar com algumas palavras que poderiam posteriormente ser facilmente organizadas em frases, sentenças, parágrafos, textos (proposta efetivada nos chamados *Pre-primers* americanos). Portanto, não se trata do “método global” no processamento de historietas, como se poderia pensar e como foi utilizado, por exemplo, na produção mineira, especialmente em *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca (MACIEL, 2001). Esse pré-livro⁹ foi um dos pioneiros na divulgação do método global de contos, no Brasil, tendo influenciado a produção em nível nacional, inclusive gaúcha. Essa influência é perceptível, sobretudo, na produção didática do Rio Grande do Sul, em *Sarita e seus amiguinhos*, de Cecy Cordeiro Thofehn e Jandira Cardias Szechir (PERES, 2006a, 2006b, 2006c).

Esses dois pré-livros têm um estilo – pequenas historietas desde o começo do livro – que se parecem mais com os *Primers* ou *First Books*, para o caso americano, e não exatamente com os livros que o antecedem, os *Pre-primers* (não apenas um livro era produzido e usado em cada ano escolar, mas sempre mais do que um; para o ensino da leitura e da escrita, havia sempre os *Pictures Books* ou *Readiness Book*, *Pre-primers*, *Primers*, *First Books*, *Second Books* e assim por diante, até o final das séries da escola elementar,¹⁰ formando um programa de leitura).

Quanto a esse aspecto, pode-se sublinhar que houve uma apropriação parcial do modelo de produção de livros americanos (sempre um programa de leitura que supunha vários livros e outros tantos materiais como livros de atividades, cartões de imagens e palavras, cartazes reproduzindo lições etc.). Possivelmente, em função das condições econômicas, sociais, culturais e editoriais, produzir mais de um livro para o ensino/aprendizagem da leitura para cada ano escolar, para o caso brasileiro, em geral, e gaúcho, em especial, não era viável. Nos pré-livros com historietas – notadamente os dois citados, *O Livro de Lili* e *Sarita e seus amiguinhos* – provavelmente as autoras precisaram encontrar uma solução que atendesse às condições econômicas, editoriais e pedagógicas da realidade brasileira.

⁹ *Pré-livro*, como se sabe, foi a nomenclatura adotada pela professora Lúcia Casasanta, em oposição a cartilha, que tinha um apelo, segundo ela, aos métodos sintéticos de alfabetização (MACIEL, 2001). Contudo, veja-se que o *Pre-primer*, para o caso dos livros americanos, era ainda o “livro de palavras”, sendo os *Primers* livros para um “segundo nível de leitura/leitores”, por conseguinte, com sentenças e historietas. Houve aqui, pois, uma adaptação de Casasanta para o caso brasileiro.

¹⁰ *Elementary School* corresponde à escolarização do *Kindergarten* – Pré-escola – até o 5º ano, nos EUA.

Não era possível produzir vários livros para o ensino da leitura (a fim de serem empregados em um mesmo ano escolar) em que as palavras iam aparecendo paulatinamente, de um livro para outro, graduando-as até chegar aos textos, como defendiam os teóricos da *word-recognition*. Nesse caso, no Brasil, a solução foi a produção de apenas um livro e com historietas apresentadas desde o início da cartilha/pré-livro.

Dessa forma, comparando alguns livros americanos com aqueles produzidos no Rio Grande do Sul que usavam a historieta para alfabetizar, é possível afirmar que algumas autoras gaúchas tomaram o modelo do *Primer*¹¹ para produção de cartilhas, como ocorreu com *Sarita e seus amiguinhos*, produzido ainda na década de 1950.

Acerca do método da *word-recognition*, a orientação dos teóricos americanos era que as unidades maiores (frases e historietas) deveriam ser introduzidas logo que o aluno fosse capaz de lidar com as palavras, sem muita dificuldade e confusão. A palavra era, dessa forma, considerada a “porta de entrada” para a leitura, o método por excelência para o início do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse método considerava, de fato, a palavra como a primeira unidade de percepção, de modo que o aluno deveria primeiro aprender a reconhecer várias palavras. Para Gates (1928), por exemplo, era desejável introduzir palavras que aparecessem com mais frequência em sinais, cartazes, anúncios e similares, aquelas do interesse das crianças, utilizadas na literatura apreciada pelos alunos, palavras conectadas aos objetos e acontecimentos dos quais as crianças gostavam de falar, de escrever e de ler.

A escolha das palavras que comporiam o livro de ensino da leitura era *cientificamente definida*, segundo critérios como, entre outros, configuração da palavra (comprimento e forma), combinação de letras e combinações fonéticas, além de ser recomendado que as palavras estivessem ligadas ao uso e ao gosto das crianças. Nesse sentido, a denominada *Vocabulary*

¹¹ Apresenta textos curtos, com a repetição de frases, mas não mais palavras isoladas. Pode-se dizer que o *Primer* era um livro *intermediário* situado entre os *Pré-primers*, com palavras isoladas e algumas poucas e curtas frases, e o *First Book* e os sucessores - *Second, Thrid* etc.

List ou *Words List*¹² era rigorosamente definida e usada nas diferentes lições dos livros (*Pre-primers* e *Primers*, especialmente).

No entanto, não havia, para os defensores da *word recognition*, necessidade de um longo período dedicado exclusivamente à leitura das palavras. Depois que o aluno aprendesse algumas palavras, ele seria capaz, sem muita dificuldade, de ler frases e sentenças compostas por essas mesmas palavras aprendidas. Os aprendizes leriam uma frase ou frases e até mesmo um parágrafo inteiro quase de uma só vez, porque podiam ler as palavras que os compunham. Contudo, não poderiam, no início, sem esse trabalho com as palavras, perceber com precisão as unidades maiores como totalidades. Segundo os autores, seria inútil insistir para que os alunos fizessem isso. A percepção das unidades mais complexas viria gradualmente, e não era desejável que o aluno fosse confrontado primeiro com as histórias ou as sentenças.

Gates (1928), contrário ao método de histórias ou de sentenças, assim escreveu:

Somos levados a acreditar que o uso inicial de passagens inteiras ou histórias não é o mais interessante para a criança. (GATES, 1928, p. 196).

Método de história não só exige o impossível das crianças, mas também introduz um risco de reduzir o interesse dos alunos em histórias impressas. (GATES, 1928, p. 231).

Acerca do método de sentenças, Gates (1928, p. 197) argumentava na mesma direção:

Mesmo se fosse verdade – e não é – que a sentença é, invariavelmente, a unidade de pensamento ou a frase sempre a unidade de pronúncia, a verdade é que qualquer uma destas unidades na forma impressa é muito complexa para o aluno que está começando a aprender. Se a facilidade de percepção é a aquela a ser tomada como critério, devemos considerar as palavras isoladas.

¹² A definição de um vocabulário básico remonta à tradição da psicologia americana e não é, portanto, específico da *word-recognition*. O psicólogo americano Edward Lee Thorndike (1874-1949), precursor da Psicologia Comportamentalista, publicou obras, que se tornaram clássicas, com as consideradas palavras de maior recorrência no inglês-padrão e que deveriam ser dominadas pelas crianças na fala, na leitura e na escrita, e as quais os professores deveriam, pois, usar como referência no ensino e nos livros didáticos. O próprio Arthur Gates tomou como referências as listas de Thorndike.

Assim, não era o método da sentença ou da historieta que esteve em evidência nos EUA, desde o final dos anos de 1920, mas a adesão e a ampla divulgação do método analítico, com base na *word-recognition*, e a consequente produção didática de livros com suporte nos princípios desta abordagem.

Nesse método, cada palavra deveria ser repetida em intervalos controlados e em uma variedade de contextos. As características das palavras a destacar precisariam ser aquelas que aparecessem no vocabulário usual do aluno. À medida que os aprendizes fossem avançando, começariam a aprender uma série de palavras com base em pistas (*clues*) mais proeminentes, incluindo comprimento e configuração geral da palavra. A distinção de novas palavras seria a partir daquelas semelhantes as já usadas inicialmente (GATES, 1928).

Para elucidar melhor a proposta do método da *word-perception*, tomo o conjunto de materiais de uma série, *The New Basic Readers*, produzido para o “primeiro nível de leitura”, de autoria de três importantes especialistas da leitura, nos Estados Unidos: Helen M. Robinson, Marion Monroe e A. Sterl Artley, que exemplifica a seqüência proposta do uso das palavras, considerando sua apresentação e repetição no livro para o ensino inicial da leitura e da escrita.

Esse material é composto por três *Pre-Primers* (1- *Sally, Dick e Jane*; 2- *Fun with Our Family*; 3- *Fun Wherever We Are*); dois *Guidebooks* (*Teacher's Edition*); um livro de exercícios (*Think-and-Do Book*); além de outros materiais, como: *The Test Basic Reading* (Teste Básico de Leitura); *Our Big Book* (Nosso Grande Livro), um conjunto de dezesseis grandes cartazes com a reprodução da capa, da página de título e das quatro primeiras histórias; *The Unit Card Set* (Conjunto de Cartões), um conjunto de cartões suficientes para construir as frases sugeridas nos procedimentos de ensino; *The Big Book and Card Holder* (O Grande Livro e o Suporte de Cartão), ou seja, “um cavalete de exibição portátil com bordas ajustáveis”; o livro *The New Guess Who*, um *Primer Junior*, concebido para “crianças imaturas” e de “aprendizagem lenta” (ROBINSON; MONROE; ARTLEY, 1962, p. 7). Tratava-se, como já foi frisado, de um conjunto de materiais (livros, cartões, cartazes) apenas para a fase inicial do ensino da leitura e da escrita. Esse material precedia os *Pictures Books* ou *Readiness Book* e antecede-

dia os *Primers* (também sempre sendo dois ou três). Esse material era usado tanto no *Kindergarden*¹³ como no 1º ano da escola elementar.

Para o que aqui interessa – compreender alguns procedimentos do método da *word-recognition* – extraí alguns dados do *Guidebook* do primeiro *Pre-primer*, *Sally, Dick and Jane*, no qual há as seguintes explicações:

Sally, Dick e Jane, o primeiro *Pre-primer*, gira em torno da diversão das três crianças entre si e com seus animais de estimação. Ele apresenta **18 palavras** e proporciona uma fácil transição do livro de imagens para a leitura da linguagem impressa.

[...]

Fun with Our Family, o segundo *Pre-primer*, expande o tema de diversão em casa, incluindo os pais, bem como as crianças e os animais de estimação. Ele é escrito em um vocabulário de **40 palavras**, das quais **22 são novas**. O restante, as outras **18 palavras**, que foram introduzidos no primeiro *Pre-primer*, são reintroduzidas e repetidas em intervalos espaçados para promover o domínio das palavras.

[...]

Fun Wherever We Are, o terceiro *Pre-primer*, mostra as crianças, os animais e os pais para além do seu próprio quintal para as lojas e para o parque. Ele apresenta **32 novas palavras** e reintroduz e mantém as **40 palavras** a partir dos primeiros dois *Pre-primers*. (ROBINSON; MONROE; ARTLEY, 1962, p. 6, grifos meus).

Como se pode notar – e essa organização é comum a todas as séries/programas de leitura consultados para a pesquisa, aparecendo inclusive nos livros do aluno –, as palavras eram altamente controladas, repetidas, sequenciais e cumulativas. O vocabulário deveria ser repetido dentro do livro e de livro para livro, tornando-se gradualmente um conjunto de palavras que cresceria em quantidade, na medida em que as crianças progredissem nos primeiros livros. A expectativa era a de que, no momento em que os *Pre-primers* terminassem, algumas crianças estariam lendo com facilidade, fluentemente e sem problemas. Isso se daria, portanto, com a aprendizagem de algo em torno de 70 palavras usadas em contextos diferentes.

Ainda no *Guidebook* do primeiro *Pre-primer*, *Sally, Dick and Jane*, os autores enfatizam:

¹³ Parte da Escola Elementar (*Elementary School*), equivalente, no Brasil, a Pré-escola.

Na fase inicial de leitura, a maioria das palavras impressas são estranhas às crianças. A criança aprende uma palavra só por vê-la muitas vezes. Porque isto é assim, as 18 palavras apresentadas no primeiro *Pre-primer* são introduzidas de forma gradual e repetidas muitas vezes.

Nenhuma página em *Sally, Dick and Jane* apresenta mais de uma palavra, e nenhuma história apresenta mais de três. Os cinco primeiros usos de cada palavra são agrupados para facilitar o domínio pelos leitores iniciantes. Nunca há uma diferença de mais de cinco páginas entre quaisquer dois destes cinco primeiros usos. Depois, em intervalos espaçados, cada palavra é utilizada pelo menos mais cinco vezes. No *Think-and-Do Book* cada palavra é novamente utilizado pelo menos dez vezes.

As crianças terão uma segunda chance de dominar estas palavras, no segundo *Pre-primer, Fun with Our Family*. Elas terão uma nova chance no terceiro, *Fun Wherever We Are*. Crianças que precisam de ainda mais ajuda e prática terão uma quarta chance no *Primer Junior, The New Guess Who*. Em cada um desses livros as palavras dos níveis anteriores são novamente agrupadas pelo domínio e usadas pelo menos dez vezes. (ROBINSON; MONROE; ARTLEY, 1962, p. 7).

A repetição, o controle, o uso e a memorização garantiriam, assim, a aprendizagem das palavras que reapareceriam nos outros livros (*Primers, First Book...*) e em outros contextos (sentenças e historietas), completando, dessa maneira, o “programa de leitura” (que na verdade durava toda a *Elementary School*, até o 5º ano).

Em decorrência, o modelo de livro baseado na *word-recognition* previa, de modo geral, a introdução entre 18 e 30 palavras no primeiro *Pre-primer*, formando um vocabulário básico que se repetiria nos livros seguintes, com a introdução controlada de novas palavras (em média, mais 20 palavras), nas quais se observariam páginas *sem* palavras novas, páginas com apenas *uma* palavra nova e páginas com *duas* palavras novas (todas as palavras se repetiam igualmente, nos outros materiais: cartazes, cartões, cartas, livro de atividades).

Em suas últimas páginas, os livros traziam o vocabulário básico com as devidas explicações, indicando, ao professor, as lições em que havia novas palavras ou, quando era o caso, as lições nas quais apareciam uma ou

duas novas palavras.¹⁴ Nos *Primers*, as listas envolviam maior número de palavras, tornando o processo mais complexo, tanto em relação à “confecção” do livro quanto aos procedimentos metodológicos de ensino.

Tendo indicado alguns aspectos do método da *word-perception*, principal procedimento de ensino da leitura e da escrita encontrado nos materiais para alunos e professores nos EUA, para o período em análise, procuro, na sequência, mostrar como isso se apresenta em cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul.

UM MODELO DE LIVRO PARA ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Em algumas cartilhas gaúchas, as ideias de autores americanos são explicitamente tratadas. Em *Marcelo, Vera e Fátisca* (OLIVEIRA et al., [1961] 1967), por exemplo, são citados autores como William Gray e David Russel, dois importantes nomes ligados, nos Estados Unidos, ao método da *word-perception*. No Manual do Professor (1967) que acompanha a referida cartilha, a bibliografia apresentada é majoritariamente de autores americanos (BERNARD, 1954; BETTS, 1950; BUTTERFIELD, 1953; CARTER; MCGINNIS, 1953; GRAY et. al., 1951a, 1951b, 1954; ORTON, 1937; RUSSEL, 1949; SMITH, 1955; TIDYMAN; YOAKAM, 1955)¹⁵. Além disso, no corpo do manual, é mencionado o livro de Russel, *Children learn to read* (1949), sendo focalizada a perspectiva de linguagem desse autor, como tendo as seguintes características: 1) Ser uma atividade humana; 2) Ser uma das atividades humanas mais importantes; 3) Ser uma forma de comportamento; 4) Ser um caminho para a organização de formas de comportamento; 5) Ser baseada na aceitação de símbolos e convenções; 6) Ser essencialmente uma atividade social; 7) Ser de significação pessoal e social (OLIVEIRA et al., 1967, p. 6).

A linguagem como uma atividade humana, social e pessoal, e como uma forma de comportamento, fundamentada em símbolos e convenções, sustenta também o método da *word-recognition*. Tal método e as cartilhas organizadas segundo suas características, como em *Marcelo, Vera e*

¹⁴ Também os *Guidebooks* (Guias para os professores) que acompanhavam os livros dos alunos traziam todas as explicações, orientações e discussões teóricas e práticas acerca do trabalho com a progressão das palavras.

¹⁵ Todos os livros citados em *Marcelo, Vera e Fátisca* foram localizados e consultados na Biblioteca Central da Universidade de Illinois, Urbana-Champaign.

Faisca, permitiriam o pleno desenvolvimento da linguagem na perspectiva acima indicada. Além disso, serviriam para “[...] atender a maneira como a criança, na fase de desenvolvimento correspondente à idade em que entra na escola, capta as ideias e aprende a reconhecer as palavras.” (OLIVEIRA et al., 1967, p. 6).

Marcelo, Vera e Faisca é uma cartilha organizada em “unidades de leitura”, o que significa que as “[...] palavras usadas têm sentido completo, não quebram a percepção sincrética da criança (OLIVEIRA et al., 1967, p. 24). Segundo as autoras (1967, p. 23), “[...] são poucas palavras e repetições variadas [...]”, constituindo o que elas denominam processo das *palavras progressivas*. Para as professoras-autoras (1967, p. 24), a cartilha inclui “[...] a apresentação inicial de palavras, que posteriormente surgem em unidades de leitura mais complexas [...]”, exatamente como sugeriam os teóricos norte-americanos da *word-perception*, embora, obviamente, em um único livro não era possível incluir todas as variáveis pensadas pelos teóricos, como, por exemplo, aquelas recomendadas por Gates (1928), as quais incluíam a configuração diferenciada das palavras, a combinação de letras nas palavras, as “séries mistas”, as que possibilitavam os exercícios de fonética, as reversões.

Em outra cartilha produzida no Rio Grande do Sul, *Dedé, José e Tião*, de Maria de Lourdes Gastal (3.ed. 1968, p. 3), a autora ressalta: “[...] não estamos apresentando método novo, apenas levamos, ao professor, mais recursos para aquisição, reconhecimento e fixação de vocabulário por parte dos alunos.” A autora justifica a escolha das palavras, usando os mesmos argumentos que os autores americanos utilizavam:

Escolhemos, para essa cartilha, palavras comuns ao vocabulário infantil e as estórias de cada lição reproduzem fatos correntes na vida da criança.

As palavras apresentadas são repetidas várias vezes para possibilitar a sua visualização; seu significado está ao alcance da criança, pois já faz parte do seu vocabulário. (GASTAL, 1971, p. 3).

Os autores americanos de referência insistiam nos aspectos mencionados: palavras do universo vocabular infantil, de fácil significado e largamente repetidas em diferentes contextos e em intervalos definidos e controlados, como anteriormente destacado.

Ao que tudo indica, em *Marcelo, Vera e Faisca*, por exemplo, a própria denominação do método usado na cartilha – *Método global de palavras progressivas* – teria sido influenciada pela ideia do controle, da repetição e da apresentação progressiva das palavras.

Essas orientações quanto ao método vão determinar ainda um padrão de referência para a visualidade dos livros. Assim, um modelo não apenas pedagógico, mas também gráfico-editorial, vai-se constituindo e revelando que pedagogias do ensino da leitura e da escrita e aspectos gráficos estão associados na produção de livros didáticos (CHARTIER, 1994, 1996; FRADE, 2010).

Esse modelo pedagógico e gráfico sob influência da *word-perception* foi especialmente identificado em cinco cartilhas gaúchas.¹⁶ Além das já citadas *Marcelo, Vera e Faisca* (Editora Tabajara, 2.ed., 1962), de autoria de nove professoras gaúchas,¹⁷ e *Dedé, José e Tião* (Editora FTD, 3.ed., 1968), de autoria de Maria de Lourdes Gastal, as outras três são: *Juca e Zazá*, de Eloah Ribeiro Kunz (Editora do Brasil, s/d [196?]); *Cartinha do Guri*, de Elbio N. Gonzales, Rosa Ruschel e Flavia E. Braun (Editora Tabajara, 8.ed., 1969); *Céu Azul*, de Elbio N. Gonzales, Rosa M. Ruschel e Flavia E. Braun (Editora Tabajara, 1970). A autoria dessas cartilhas é de diferentes professoras gaúchas, protagonistas da educação sul-rio-grandense, algumas das quais, como é o caso de Eloah Ribeiro Kunz, tiveram uma importante atuação no CPOE. A referida professora foi diretora do Centro, entre os anos de 1946 e 1954. Maria de Lourdes Gastal também evidencia esse protagonismo: entre outras atividades, ela foi diretora de um importante periódico educacional gaúcho, a *Revista do Ensino*, no período de 1951 a 1964.

Nessas cartilhas, as primeiras lições – visando à formação do vocabulário básico – iniciam-se, normalmente, com o nome dos personagens da série, para o caso americano, e da cartilha (única), para o caso gaúcho.

¹⁶ Embora na pesquisa denominada “Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais: a história da alfabetização e das cartilhas (MG, RS, MT, 1870-1980)”, tenham sido localizadas 24 cartilhas de alfabetização produzidas no Rio Grande do Sul (publicadas por editora gaúcha e/ou escritas por autoras gaúchas), desde as primeiras décadas do século XX até final dos anos de 1970, essas cinco mencionadas são aquelas que mais “fidelmente” atendem aos princípios da *word-recognition*.

¹⁷ São as seguintes as autoras: Norma Menezes de Oliveira, Alsina Alves de Lima, Eny Emília Dias da Silveira, Liliana Tavares Rosa, Maria Flora de Menezes Ribeiro, Maria Heoniza Nascimento da Silva, Norma Nunes de Menezes, Marilena Tavares Rocha, Rachel Kier. Supervisão: Martha Silva de Carvalho. Possivelmente essa cartilha decorreu de algum projeto específico, o qual ainda não foi identificado na pesquisa.

Via de regra, os personagens são os seguintes: um menino, uma menina, pai, mãe, algum irmão/irmã ou amigos e os animais de estimação. Todas as primeiras palavras são, portanto, nomes próprios e substantivos comuns. A essas palavras seguem os verbos (os personagens fazem algo “divertido” como pular, correr, brincar, fugir, andar, saltar, jogar etc.), pronomes e artigos, formando assim as primeiras frases e permitindo a repetição, em “novos contextos”, das palavras usadas/aprendidas isoladamente. Vejam-se dois exemplos – um de um livro americano (Figura 1) e outro de um gaúcho (Figura 2) – ambos das páginas das primeiras lições:

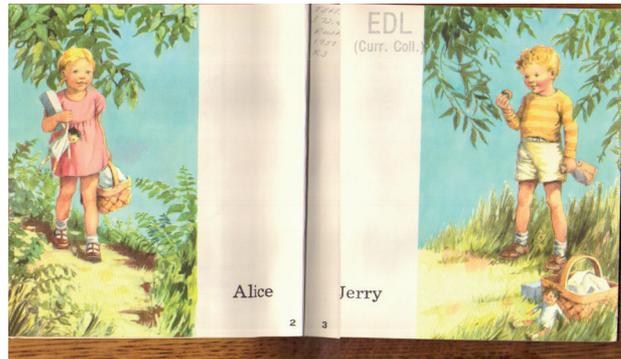


Figura 1 – Páginas 2 e 3 de *Skip Along*, de Mabel O'Donnel, 1947.

Fonte: *The Curriculum Collection*, UIUC.



Figura 2 – Páginas da *Cartilha do Guri*, de Elbio N. Gonzales, Rosa M. Ruschel, Flavia E. Braun, 8.ed. 1969.

Fonte: Acervo HISALES (FaE-UFPeL).

Guardadas as diferenças no uso de cores e na técnica das ilustrações, os projetos gráficos desses livros incluem sempre a imagem, um importante recurso gráfico do método, uma vez que ela possibilitaria a interpretação, de modo a levar o leitor iniciante a identificar mais facilmente as palavras e frases e desenvolver a leitura corrente, na perspectiva da *word-perception*.

A identificação do aprendiz com os personagens também era uma ideia que orientava a produção didática para o ensino da leitura. Por consequência, as lições geralmente apresentam as crianças-personagens, os animais-personagens, a família, os amigos fazendo algo “divertido”, inusitado, participando de alguma aventura. A vida cotidiana, incluindo as tarefas domésticas – tema recorrente nesses livros – torna-se algo prazeroso e solidário (embora a mãe seja, por excelência, a figura “do lar”). Assim, as imagens eram guiadas pela ideia de que, no ensino da leitura pelo método da *word-recognition*, a identificação do aluno com a ilustração exibida reverteria em processos mais rápidos, eficientes e qualificados de aprendizagem.

Nas primeiras lições, como exemplifiquei anteriormente, associam-se imagens e palavras isoladas (primeiramente os personagens) para posteriormente se apresentar imagens seguidas de frases que eram sempre, como afirmei, compostas das palavras apresentadas primeiramente de forma isolada. A organização da imagem e das palavras e frases na página era um importante aspecto a ser observado, na produção desses livros, ou seja, a configuração da página revela as características do método, porque “[...] é na ‘*mise em page*’ que a intenção pedagógica se revela de forma especial. Se considerarmos a página como imagem, podemos analisar os recursos visuais referidos a uma posição pedagógica.” (FRADE; LANA, 2004, p. 4).

Exemplos de um *Pre-primer* americano (Figura 3) e uma cartilha gaúcha (Figura 4) são mostrados a seguir, com o intuito de ilustrar a associação do projeto gráfico e do método da *word-perception*. Veja:

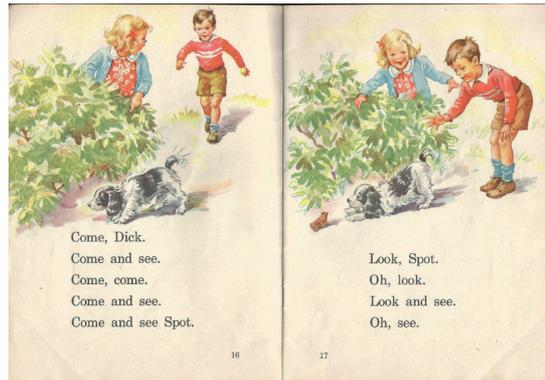


Figura 3 – Páginas 16 e 17 de *We Look and See* de William S. Gray, Dorothy Baruch, Elizabeth Rider Montgomery, 1946.

Fonte: *The Curriculum Collection*, UIUC.

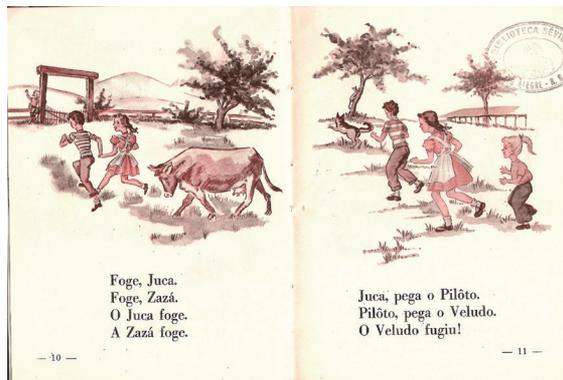


Figura 4 – Páginas 10 e 11 de *Juca e Zazá*, de Eloah Ribeiro Kunz, s/d.

Fonte: Acervo HISALES (FaE-UFPeL).

É perceptível que os livros americanos apresentam maior investimento na impressão com mais quantidade de cores que os gaúchos, os quais restringem a variedade de cores aplicadas nas ilustrações. Apesar de os dois terem ilustrações de estilos diferentes, pode-se afirmar que, quanto aos recursos gráficos explorados, ambos trazem utilização de profundidade, de planos, de movimento e de sombras.

Para a ocorrência do uso e da repetição das palavras, é possível notar que, na lição reproduzida, das páginas 16 e 17 de *We Look and See*, há

o uso de apenas sete palavras: *come*, *Dick*, *and*, *see*, *Spot*, *look*, *oh*; sendo que *come* se repete seis vezes; *see*, cinco vezes; *and*, quatro vezes; *look*, três vezes; *oh*, duas vezes, *Spot*, uma vez; e *Dick*, uma vez, igualmente. Contudo, nas páginas que precedem a lição, da 3 até a página 15, com exceção de *come*, que é o verbo introduzido nessa lição pela primeira vez (por isso, ela se repete sete vezes), as outras palavras já tinham sido usadas com a seguinte repetição: *oh*, dezessete vezes; *look*, quinze vezes; *see*, dez vezes; *Dick*, três vezes (é a primeira imagem/palavra do *Pre-primer*); *Spot*, duas vezes; *and*, uma vez. Há, ainda, mais três outras palavras que não são empregadas nas páginas 16 e 17, acima reproduzidas, mas até essas páginas aparecem com a seguinte repetição: *Jane*, seis vezes; *Baby*, quatro vezes; e *funny*, quatro vezes (estas reaparecerão nas páginas seguintes, repetidamente, como em todos os exemplos). Assim, se *We Look and See* foi produzido com apenas 17 palavras, estas aparecem entre 18 a 30 vezes, no livro. Esse exemplo se aplica aos outros *Pre-primers* e *Primers* pesquisados.

No caso das cartilhas gaúchas, a repetição também é uma característica das cinco obras citadas, mas não de forma tão acentuada, como no caso americano. Para o exemplo selecionado e reproduzido, nas páginas 10 e 11, de *Juca e Zazá*, são utilizadas nove palavras: *foge*, *Juca*, *Zazá*, *pega*, *Pilôto*, *Veludo*, *fugiu* e os artigos *o* e *a*, que se repetem na lição, na seguinte recorrência, como se pode observar: *foge*, quatro vezes; *Juca*, três vezes; *Zazá*, duas vezes; *pega*, duas vezes; *Pilôto*, duas vezes; *Veludo*, duas vezes; *fugiu*, uma vez e os artigos *o*, quatro vezes; e *a*, uma vez. Entre as páginas 5 até a 9 algumas dessas palavras são usadas com a seguinte frequência: *Juca*, quatro vezes; *Zazá*, duas vezes; *pega*, duas vezes; *Pilôto*, três vezes; *Veludo*, duas vezes; e o artigo *o*, uma vez. O verbo *foge* no presente e *fugiu* no passado são apresentados nesta lição, não tendo sido empregados anteriormente.

Há, pois, uma diferença no uso e na repetição das palavras para ambos os casos: no contexto americano, elas são rigorosamente escolhidas e a repetição é observada em todas as lições, até o final de cada livro e de um livro para outro; nas cartilhas gaúchas, duas constatações: (i) as palavras repetidas ao longo do livro são basicamente os nomes dos personagens (pessoas e animais); (ii) as outras palavras (especialmente verbos) são repetidas quatro ou cinco vezes, mas na própria lição em que são apresentadas. A repetição e o controle das palavras eram, portanto, bem menos rigorosos que no caso americano.

Isso se explica, possivelmente, em função das diferenças de ordem econômica, cultural, editorial e pedagógica de um contexto e de outro. Na realidade norte-americana, a produção e o uso de vários livros ao longo de um mesmo ano letivo era prática comum, e o ensino da leitura estava sempre associado a um programa de uma determinada editora e não a um único livro/cartilha. Nesse sentido, autores, ilustradores, editores, especialistas etc. podiam projetar uma série de livros e materiais de apoio ao ensino da leitura e da escrita, porque as condições do mercado, a tradição pedagógica, os processos de ensino seguiam outra lógica, diferentemente do caso brasileiro (gaúcho, em especial) em que essas condições impunham a necessidade de produzir um livro que seria único e deveria dar conta de todo o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, em um ano escolar. Consequentemente, a perspectiva da *word-recognition*, que previa a produção de livros para o ensino da leitura baseados no controle, na repetição, na progressão das palavras, é “adaptada” para se ajustar a uma dada realidade diferente daquele em que foi efetivamente elaborada.

As diferenças observadas nos cinco livros gaúchos, não só em relação aos americanos, mas entre eles,¹⁸ não resultam tão somente de uma “opção” das autoras, porém, igualmente do contexto de sua editoração. É preciso considerar as políticas editoriais e os profissionais ligados às diferentes editoras que publicaram essas cinco cartilhas, que revelam as influências da *word-perception*: uma delas foi editada pela Editora do Brasil (*Juca e Zazá*); outra, pela FTD (*Dedé, José e Tião*); e três pela Edições Tabajara, de Porto Alegre (*Marcelo Vera e Faísca, Cartilha do Guri, Céu Azul*). Provavelmente, as três editoras responsáveis por essas publicações lançaram mão dos recursos disponíveis que tinham e colocaram em ação projetos e políticas específicas, definindo formas de ordenamento do impresso (CHARTIER, 1994). Com isso se reconhece, por conseguinte, que as editoras, os editores e os profissionais envolvidos na edição dos livros didáticos é que efetivamente fazem os livros – os autores fazem os textos, conforme indica Chartier (1994, 1996), em seus estudos.

Contudo, observadas as diferenças editoriais das cartilhas gaúchas com as americanas e das gaúchas entre si, pode-se sublinhar que as

¹⁸ Esse é um aspecto a ser tratado em outro trabalho, porque demanda uma discussão mais longa: as diferenças percebidas entre as cinco cartilhas gaúchas, que têm a ver com a apropriação que as autoras fizeram da perspectiva da *word-recognition*, mas também em razão dos projetos gráfico-editoriais das editoras que as publicaram.

ideias de base do método da *word-perception* se mantiveram na produção didática gaúcha, e as influências da produção americana puderam ser detectadas nessas cinco cartilhas dos anos de 1960. Nelas, é possível verificar o uso de palavras isoladas, seguidas de textos com a repetição dessas palavras; constatar uma semelhança na proposta do uso das imagens que tinham uma função pedagógica, ou seja, apresentam crianças e animais “em movimento”, que dão significação às palavras e aos textos, possibilitando a interpretação; e, por fim, perceber um dado projeto social em evidência, revelado sobretudo nessas mesmas imagens: o da família patriarcal, branca e de classe média, vivendo em harmonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul, identificadas na pesquisa mais ampla que empreendemos, desde 2001, não por acaso cinco delas foram embasadas no método da *word-perception* e publicadas nos anos 60 do século XX. O Estado gaúcho já tinha certa “tradição” na absorção de ideias da pedagogia norte-americana. O CPOE, desde o final dos anos de 1940, se estabeleceu como o órgão educacional mais importante do Estado, tendo assumido princípios pedagógicos considerados *cientificamente comprovados*, advindos da produção norte-americana da chamada pedagogia científica (PERES, 2000). Autoras gaúchas já tinham viajado aos EUA, para aprender teorias e práticas de ensino daquele país, principalmente a fim de construir competências para qualificar a produção didática.

Associado a esses fatores, no Brasil, de um modo geral, havia políticas educacionais atreladas ao sistema americano, como os casos, por exemplo, do PABAAE e da COLTED. Além disso, é preciso lembrar que os anos de 1950 e 1960, no Brasil, representaram um esforço de estabilização econômica, de estratégias de desenvolvimento, de estabelecimento de uma avançada base industrial, de reformas sociais e de significativas mudanças políticas. Nesse período, em especial, os EUA estavam atentos e interessados nos rumos da vida social, econômica e política brasileira, impondo políticas de intervenção bastante incisivas. O Brasil, por sua vez, também se mostrava “interessado” nos acordos com o governo norte-americano.

Nesse contexto, estavam criadas as condições necessárias para buscar mais uma “inovação” no estado americano, o método da *word-perception*, embora nesse mesmo período algumas séries didáticas, como *Dick and Jane*, já fossem alvo de intensas críticas nos EUA, tanto no que diz respeito àquilo que foi considerado ineficiência do método (responsabilizado pela não aprendizagem das crianças) como pelo caráter ideológico desses livros. Segundo os críticos norte-americanos, nos livros estava representada apenas uma parcela da população americana: a classe média branca. Esses livros foram acusados de contribuir para a disseminação, em grande escala, do sexismo e do racismo (LUKE, 1988; SCOTT, 1981).

Ao comparar cartilhas americanas e gaúchas, é possível afirmar que as autoras gaúchas tiveram influências para além do método e do modelo de livro escolar, tendo reproduzido igualmente um projeto social. As gravuras com famílias (sempre felizes e divertidas) de classe média branca revelam esse projeto, na sua face mais perceptível.

Assim, é importante frisar que, se fazer história da alfabetização, mais especificamente a história dos materiais produzidos para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, é articular duas dimensões, a do método proposto com os aspectos da visualidade dos livros, isto é, com a dimensão gráfico-editorial, um terceiro aspecto não pode ser esquecido: o ideológico. Um livro para o ensino da leitura e da escrita “carrega” mais do que o método de ensino e é mais do que uma decisão e um projeto editorial: ele é, antes de tudo, um artefato de controle social, de disseminação de valores, impregnado de posições discursivas às quais crianças muito pequenas têm acesso, ao ingressar na escola. Comparar as cartilhas americanas e gaúchas foi, ainda, a possibilidade de refletir acerca da formação de gerações que passaram pela escola e fizeram uso desse material, desde os anos 30, para o caso dos EUA, e desde os anos 60, para o caso gaúcho. Ambas as sociedades são o resultado disso.

Para finalizar, o aspecto central deste trabalho pode ser retomado nos seguintes termos: o *Pre-primer* dos moldes norte-americanos não corresponde ao que entendemos no Brasil como pré-livro, ao contrário do que a literatura indicava até então; e, apesar da clara influência americana na produção de cartilhas gaúchas, as condições econômicas, tecnológicas e políticas não permitiam apenas uma “cópia” do modelo; logo, as profes-

ras se apropriaram do método da *word-perception* e adaptaram os materiais conforme os recursos gráficos-editoriais, pedagógicos e políticos possíveis e disponíveis em nível local.

REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, J. O. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.
- BERNARD, H. W. *Psychology of learning and teaching*. New York: McGraw-Hill, 1954.
- BETTS, E. A. *Foundations of reading instructions: with emphasis on differentiated guidance*. New York: American Book, 1950.
- CARTER, H. L. J.; MCGINNIS, D. J. *Learning to read: a handbook for teachers*. New York: McGraw-Hill, 1953.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: Ed. UNB, 1994.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FRADE, I. C. A. S. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal, e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. *Impresso no Brasil*. Dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. p. 171-190.
- FRADE, I. C. A. S.; LANA, P. M. Imagens em livros escolares chamados cartilhas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Vitória: SBHE, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/329.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- GATES, A. I. *New methods in primary reading*. New York: Teacher College, Columbia University, 1928.
- GRAY, W. S. *The teaching of reading and writing: an international survey*. UNESCO. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1956.
- _____. *La enseñanza de la lectura y de la escritura*. Paris: UNESCO, 1957.
- GRAY, W. S.; HORTON, D. *On their own in reading: how to give children independence in attacking new words*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1948.
- GRAY, W. et al. *Guidebook to accompany the three pre-primers*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1951a.
- _____. *Guidebook to accompany the new fun with Dick and Jane*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1951b.

_____. *Developing children's word-perception power: grades 1-3*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1954.

KRAFZIK, M. L. A. *Acordo MEC/USAID: a comissão do livro técnico e do livro didático - COLTED: (1966/1971)*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LUKE, A. *Literacy, textbooks and ideology: postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. Philadelphia: The Falmer Press, 1988.

MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ORTON, S. T. *Reading, writing and speech problems in children: a presentation of certain types of disorders in the development of the language faculty*. New York: Norton and Company, 1937.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. *PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?* Niterói: Ed. UFF, 2002.

PENNEL, M. E.; CUSACK, A. *How to teach reading*. Boston: Houghton Mifflin Company; Cambridge: The Riverside Press, 1923.

PENNEL, M. E.; CUSACK, A. M. *Como se ensina a leitura*. Tradução Anadyr Coelho. Porto Alegre: Globo, 1935.

PERES, E. *Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915*. 1995. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

_____. *Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, I. C. A. S.; MACIEL, F. I. P. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG; CNPq/ UFMG/FaE, 2006a. p. 117-144.

_____. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, I. C. A. S.; MACIEL, F. I. P. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG; CNPq/ UFMG/FaE, 2006b. p. 145-170.

_____. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, I. C. A. S.; MACIEL, F. I. P. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: CEALE/FAPEMIG; CNPq/ UFMG/FaE, 2006c. p. 171-190.

_____. Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. v. 1. p. 1-12.

_____. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, p. 111-121, 2008b.

_____. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 243-263.

PERES, E.; CÉZAR, T. M. Divulgação e a adoção do método global de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (1940-1970). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: história da educação, literatura e memória, 9., 2003, Porto Alegre. *Anais....* Porto Alegre: Seiva/ASPHE, 2003. p. 173-185.

PERES, E.; PORTO, G. C. A produção e a circulação de cartilhas do método global de contos de ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 40-70). In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: Brasa/C.L. Edições, 2004. p. 26-40.

PERES, E.; DIETRICH, M. D. A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (décadas de 1960-70). In: BARCELOS, V. H. L.; ANTUNES, H. S. (Org.). *Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. v. 1. p. 50-68.

PERES, E.; FACIN, H. P. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, C.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010. v. 1. p. 137-170.

ROBINSON, H. M.; MONROE, M.; ARTLEY, A. S. *Sally, Dick and Jane: guidebook: the new basic readers*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1962. (Linguistic Advisor, W. Cabell Greet).

RUSSEL, D. H. *Children learn to read*. Boston: Ginn Company, 1949.

SCOTT, FORESMAN AND COMPANY. *Manual level 1*. Glenview, IL, 1971.

SCOTT, K. P. Whatever happened to Jane and Dick?: sexism in texts reexamined. *Peabody Journal of Education*, Nashville, v. 58, n. 3, p. 135-140, 1981.

SMITH, H. P. *Psychology in teaching*. New York: Prentice-Hall, 1955.

SKIDMORE, T. E. *Brasil: de Getúlio a Castello*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TIDYMAN, W. F.; BUTTERFIELD, M. A. *Teaching the language arts*. New York: McGraw-Hill, 1953.

VENEZKY, R. L. AMERICAN PRIMERS. *Guide to the microfiche collection*. Introductory essay by Richard L. Venezky. 1990. Disponível em: <http://www.lexisnexis.com/documents/academic/upa_cis/3453_AmericanPrimers.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2012.

YOAKAM, G. A. *Basal reading instruction*. New York: McGraw-Hill, 1955. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2027/mdp.t39015070531283>>. Acesso em: 10 maio 2013.

PRE-PRIMERS/PRIMERS

GRAY, W. S.; ARBUTHNOT, M. H. *Fun with Dick and Jane*. Basic Readers: Curriculum Foundation Series. Chicago: Scott, Foresman and Company. 1940.

GRAY, W. S.; BARUCH, D.; MONTGOMERY, E. R. *We look and see*. Basic Readers: Curriculum Foundation Series. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1946.

O'DONNELL, M. *Happy days*. The Alice and Jerry Books. Illinois: Row, Peterson and Company, 1938.

_____. *Skip along*. The Alice and Jerry Books. Illinois: Row, Peterson and Company, 1947.

ROBINSON, H. M.; MONROE, M.; ARTLEY, A. S. *Sally, Dick and Jane: guidebook*. The New Basic Readers. Chicago: Scott, Foresman and Company. 1962.

CARTILHAS

GASTAL, M. L. *Dedé, José e Tião*. Cartilha. 3. ed. São Paulo: FTD, 1968.

GONZALES, E. N.; RUSCHEL, R.; BRAUN, F. E. *Cartinha do Guri*: método de palavras geradoras. Letra tipo Script. 8. ed. Porto Alegre: Tabajara, 1969.

KUNZ, E. R. *Juca e Zaz*: cartilha. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, [196-?].

OLIVEIRA, N. M. et al. *Marcelo, Vera e Faísca*: cartilha método global de palavras progressivas: letra tipo Script. 2. ed. Porto Alegre: Tabajara, 1967.

RUSCHEL, R.; BRAUN, F. E. *Céu azul*. Porto Alegre: Tabajara, 1970.

