

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRUNO MARINI BRUNERI

**O MÉTODO DA FONÇÃO CONDICIONADA E REPETIDA DE IRACEMA
MEIRELES E ELOISA MEIRELES (1963-2022):
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA**

GUARULHOS

2024

BRUNO MARINI BRUNERI

**O MÉTODO DA FONOAÇÃO CONDICIONADA E REPETIDA DE IRACEMA
MEIRELES E ELOISA MEIRELES (1963-2022):
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA**

Tese apresentada à Universidade Federal
de São Paulo como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Fernando Rodrigues
Oliveira

GUARULHOS

2024

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B895m

Bruneri, Bruno Marini

O método de fonação condicionada e repetida de Iracema Meireles e Eloisa Meireles (1963-2022): uma contribuição à história da alfabetização brasileira / Bruno Marini Bruneri. -- Guarulhos, SP, 2024.

254 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Guarulhos, SP, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira

1. História da alfabetização. 2. Método fônico. 3. Iracema Meireles (1907-1982). 4. Eloisa Meireles (1940-). I. Oliveira, Fernando Rodrigues de. II. Título.

CDD 372.41

Elizangela Maria Esteves de Barros – Bibliotecária - CRB-8/7098

BRUNO MARINI BRUNERI

**O MÉTODO DA FONÇÃO CONDICIONADA E REPETIDA DE IRACEMA
MEIRELES E ELOISA MEIRELES (1963-2022):
UMA CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA**

Tese apresentada à Universidade Federal
de São Paulo como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: (dia) de (mês) de (ano)

Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira (orientador)
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Vania Grim Thies
Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Márcia Regina do Nascimento Samburgari
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo

Dedico este trabalho à Dona Olga Silva Abrahão
(*in memoriam*), cuja generosidade abriu-me as
portas da docência e me guiou com sabedoria e
inspiração.

A meu pai, Rubens (*in memoriam*), que
permanece vivo em cada sonho realizado, com
eterna gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Escrever agradecimentos é como tentar dar forma ao carinho e à gratidão – sempre me escapam algumas palavras, talvez até algumas pessoas, que cabem na memória e no coração. Ainda assim, arrisco, com o desejo de expressar minha profunda e sincera gratidão.

À minha família, pela base firme e pelo suporte incansável, que tornam possível cada passo dado.

À Regina Baruki e Lisane Baruki, que se tornaram minha família do coração. Regina, ouvinte de todas as horas, sempre generosa, com palavras certas e um sorriso que acalma e incentiva – sua presença é um presente que a vida me deu. Lisane, pelo incentivo constante, pela amizade leal e pelo acolhimento sincero, sou profundamente grato. Ter vocês e sua família ao meu lado tornou essa jornada muito mais especial.

Ao meu orientador, Fernando Rodrigues de Oliveira, por enxergar o potencial desta pesquisa e por ser paciente e dedicado em cada orientação, iluminando os caminhos desta jornada.

Aos membros da banca, Isabel Frade, Vania Thies, Claudia Vóvio e Márcia Sambugari, que aceitaram o convite com generosidade e trouxeram contribuições preciosas, essenciais para a realização deste trabalho.

Aos colegas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura (NIPELL), pelo companheirismo de sempre, e, em especial, a Amanda Topic e Diego Benjamin, que fizeram do percurso algo leve e enriquecedor.

Aos amigos de São Paulo, que me estenderam as mãos nos momentos difíceis: Reinaldo, Rodrigo, Alan, Fábio, Luciano, Geysa e Gabriela – vocês são o meu porto seguro na cidade grande. A cada conversa, abraço e palavra de apoio, encontro forças para seguir em frente. Sou imensamente grato por ter vocês ao meu lado.

Aos amigos do interior, que, mesmo de longe, nunca deixaram de estar perto. Eva, Fernanda, Aladir, Renata Orosco, Fred e William – a presença de vocês, ainda que

em mensagens, ligações ou lembranças compartilhadas, foi e sempre será um alicerce inabalável. Obrigado por serem essa rede de carinho e incentivo que me acompanha em cada passo dessa jornada.

A Vanessa Amoris e Carol Trintin, da Seduc-SP, meu mais profundo agradecimento pelo carinho constante e pelo cuidado com que me acompanharam ao longo dessa jornada. Vocês foram muito mais que colegas de trabalho: foram amigas dedicadas, prontas para ajudar a cada momento, sempre com palavras de apoio e gestos de acolhimento que aqueceram meu coração e me deram forças para seguir em frente.

À minha chefe Simone Telles, com quem a relação logo ultrapassou o plano profissional para se tornar uma parceria generosa e amiga, que levo comigo com amor.

Agradeço, com um carinho que não cabe em palavras, às minhas eternas professoras Renata Junqueira, Rita Filomena Bettini, Fátima Rotta e Onaide Mendonça – cada uma deixou em mim uma marca profunda que carrego em minha prática profissional. E às que já partiram, mas permanecem em meu coração e em meu trabalho: Gilza Garms, Miriam Warde, Ana Lúcia Espíndola e Antonio Garrio Campioni – vocês são as vozes que guiam meus passos na educação.

Agradeço, com profunda admiração, à professora Maria do Rosário Longo Mortatti, cuja influência foi decisiva para minha continuidade na pós-graduação e para a escolha do campo da História da Alfabetização. Suas pesquisas e escritos, repletos de rigor e sensibilidade, serviram de inspiração ao longo deste percurso.

E por fim, mas com destaque especial, minha gratidão às mestras Iracema (*in memoriam*) e Eloisa Meireles. Iracema, cuja ausência é sentida, mas cuja voz ecoa em cada página de suas obras, ofereceu ao Brasil um método e uma visão de alfabetização que marcou gerações. Eloisa, com seu trabalho e dedicação incansável, abriu caminho para este trabalho. Seu compromisso com a Educação é fonte inesgotável de inspiração. É com profundo respeito que busquei, neste estudo, honrar e fazer jus a esse legado.

RESUMO

A fim de contribuir para as reflexões sobre a história da alfabetização no Brasil, com especial atenção aos aspectos atinentes à metodização do ensino inicial da leitura e da escrita pelo método fônico, esta pesquisa de doutorado em Educação focaliza a atuação profissional, as proposições didáticas e o papel de Iracema Meireles e Eloísa Meireles a partir da sistematização da “fonação condicionada e repetida” materializada na cartilha *A casinha feliz*. Mediante abordagem histórica, com base nos aportes da História Cultural, reuniu-se um conjunto de documentos de e sobre as autoras, com enfoque nas cartilhas e outros materiais didáticos produzidos por elas. Os resultados mostram o lugar de Iracema e Eloísa Meireles no processo histórico da alfabetização brasileira, apontam sua cartilha como um emblemático exemplar de materialização de práticas alfabetizadoras a partir do ensino dos sons, permanecendo em circulação no Brasil há seis décadas. A pesquisa evidenciou que o método de fonação condicionada e repetição é resultado da fusão de ideias de diversas correntes teóricas do movimento renovador da Escola Nova, bem como da foniatria, psicologia comportamental, funcionalista e experimental. Além disso, apesar de adaptações nos materiais ao longo dos anos, seu núcleo metodológico permaneceu inalterado.

Palavras-chave: História da alfabetização; método fônico; Iracema Meireles; Eloísa Meireles.

ABSTRACT

The objective of the thesis is to contribute to discussions on the history of literacy in Brazil, with special attention to the methodization of the initial process of teaching reading and writing with the application of the phonic method. The text focuses on the professional work, the didactic propositions and the role played by Iracema Meireles e Eloísa Meireles, with the systematization of “conditioned and repeated phonation” materialized in the literacy primer called *A casinha feliz*. Based on the theoretical approach of Cultural History, a set of documents from and about the authors was gathered, especially the primers and other didactic materials that they produced. The results show the relevance of Iracema and Eloísa Meireles in the historical process of Brazilian literacy and recognize their primer as an emblematic example of the materialization of literacy practices based on the teaching of sounds, which has remained in circulation in Brazil for six decades. The study reveals that the method of conditioned phonation and repetition is the result of the fusion of ideas from different theoretical currents of the renewal movement of the New School, as well as phoniatriy and behavioral, functionalist and experimental psychology. Moreover, despite the adaptations to the materials over the years, its methodological core has remained unchanged.

Keywords: History of literacy; phonic method; Iracema Meireles; Eloisa Meireles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 - | Formatura de Iracema Meireles..... | 47 |
| Figura 2 - | Documento português de entrada ao país de Portugal..... | 48 |
| Figura 3 - | Documento de Identidade de Silo Meireles..... | 49 |
| Figura 4 - | Sylo Meireles em foto do prontuário policial | 50 |
| Figura 5 - | Comemoração de final de ano na Escola de Brinquedo. Iracema no canto superior direito e, na mesma fileira, Silo usando cartola, bigode e cavanhaque..... | 56 |
| Figura 6 - | Montagem feita por Eloisa com as fotos no exército no Rio..... | 59 |
| Figura 7 - | Eloisa com estudantes na Escola de Brinquedo, em 1956..... | 62 |
| Figura 8 - | Fachada do Instituto de Educação do Rio de Janeiro..... | 63 |
| Figura 9 - | Heloisa durante as atividades escolares no Sítio das Mangueiras | 65 |
| Figura 10 - | Lourenço Filho ladeado por Eloisa e sua sogra..... | 66 |
| Figura 11 - | Residência da Família Gesteira, Recife-PE..... | 66 |
| Figura 12 - | Eloisa lecionando no Sítio das Mangueiras, Recife-PE..... | 67 |
| Figura 13 - | Recorte do Jornal O Imparcial, Pres. Prudente, 1987..... | 68 |
| Figura 14 - | Eloisa Meireles e Maria Dolores Coni Campos, 2020..... | 70 |
| Figura 15 - | Capa do Livro nº 1 da Série Casinha Feliz de Terezinha Éboli..... | 73 |
| Figura 16 - | Inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro..... | 81 |
| Figura 17 - | Vista aérea do Parque Proletário da Gávea, e atrás deste a PUC-Rio, 15/01/1974..... | 85 |
| Figura 18 - | Capa dos livros que compõem a cartilha Minha Abelhinha..... | 88 |
| Figura 19 - | Capa do exemplar utilizado no MEC: História da Casinha Feliz.... | 94 |
| Figura 20 - | Página com as ilustrações realistas de Aldemar..... | 95 |
| Figura 21 - | Os membros da família, a perspectiva da ilustração e o seu realismo em detalhes..... | 96 |
| Figura 22 - | Atividades de Matemática da cartilha..... | 98 |
| Figura 23 - | Figuras-fonemas e os dígrafos..... | 99 |
| Figura 24 - | Lista de leitura das variações gráfico-fonéticas..... | 100 |
| Figura 25 - | Página de agradecimento..... | 104 |
| Figura 26 - | Ilustração comprometida do texto 10 – Passeio no rio, Volume 2, p. 08..... | 105 |
| Figura 27 - | Apresentação das vogais “os amiguinhos importantes”, Volume 1, p. 5..... | 106 |
| Figura 28 - | A ilustração, o título do texto e o espaço para colar e as frases de prática de leitura..... | 108 |
| Figura 29 - | Exercícios semântica, gênero textual e treino caligráfico da letra cursiva. Vol. 2 p. 44 e 45..... | 109 |
| Figura 30 - | Ilustração de Dolores da A Casinha Feliz (1978)..... | 112 |
| Figura 31 - | Capa do pacote do Material Complementar..... | 113 |
| Figura 32 - | A quarta capa e a capa da A Casinha Feliz (1978)..... | 114 |
| Figura 33 - | Excertos dos grandes nomes de professores da época em A Casinha Feliz (1978)..... | 115 |
| Figura 34 - | Os cinco “amiguinhos em A Casinha Feliz (1978)..... | 117 |
| Figura 35 - | Sequência das primeiras consoantes “ajudantes” em A Casinha Feliz (1978)..... | 118 |
| Figura 36 - | Exercícios psicomotores em A Casinha Feliz (1978)..... | 118 |

| | |
|---|-----|
| Figura 37 - Capa do encarte TEXTOS (1978)..... | 119 |
| Figura 38 - Histórias do encarte TEXTOS (1978)..... | 121 |
| Figura 39 - Combinações de letras cursivas e de imprensa no Caderno de Exercícios (1978)..... | 121 |
| Figura 40 - Quarta capa e capa da edição de 1989..... | 124 |
| Figura 41 - Reajustes no layout da edição de 1989..... | 127 |
| Figura 42 - Capa do Caderno de Exercícios da edição de 1989..... | 129 |
| Figura 43 - Exercícios do Caderno de Exercícios da edição de 1989..... | 130 |
| Figura 44 - Ofício do MEC com parecer de exclusão da cartilha..... | 132 |
| Figura 45 - Quarta capa e capa da cartilha atual..... | 135 |
| Figura 46 - Personagens da cartilha atual..... | 137 |
| Figura 47 - Novos personagens da cartilha atual..... | 136 |
| Figura 48 - Novos textos da cartilha atual..... | 139 |
| Figura 49 - Capa do Manual do Professor (1973)..... | 143 |
| Figura 50 - Texto colável nº 23 do encarte TEXTOS..... | 172 |
| Figura 51 - Página 32 da cartilha A Casinha Feliz (1978)..... | 173 |
| Figura 52 - Material Complementar: cartaz da casinha (cenário)..... | 175 |
| Figura 53 - Material Complementar: moldes para fantoches..... | 176 |
| Figura 54 - Material Complementar: cartaz das 16 Figuras-fonema..... | 177 |
| Figura 55 - Material Complementar: vocabulário graduado..... | 178 |
| Figura 56 - Material Complementar: vocabulário graduado (letra de imprensa)..... | 179 |
| Figura 57 - Quarta capa e capa do Livro do Professor..... | 192 |
| Figura 58 - O layout do Livro do Professor..... | 196 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o método fônico de alfabetização..... | 19 |
| Quadro 2 - Trabalhos de conclusão de curso sobre método fônico..... | 27 |
| Quadro 3 - Fontes privilegiadas para análise..... | 38 |
| Quadro 4 - Materiais que compõem a cartilha..... | 168 |
| Quadro 5 - Organização das finalidades e utilização dos textos coláveis..... | 169 |
| Quadro 6 - Organização dos programas das 10 lições..... | 182 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1 – ASPECTOS DA VIDA E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE IRACEMA E ELOÍSA..... | 43 |
| 1.1 Iracema Meireles..... | 46 |
| 1.2 Eloisa Meireles..... | 61 |
| CAPÍTULO 2 - HISTÓRIAS DA CASINHA FELIZ..... | 71 |
| 2.1 O contexto educacional da época e a promoção das pesquisas do INEP..... | 74 |
| 2.2 Da formação teórica das autoras às experiências institucionalizadas..... | 82 |
| CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA EDITORIAL DA A CASINHA FELIZ..... | 89 |
| 3.1 A primeira materialização do método: a cartilha <i>História da Casinha Feliz</i> | 92 |
| 3.2 A cartilha “História da Casinha Feliz: Alfabetização Rápida – Pela fonação condicionada a uma história” – MEC/CRINEP..... | 102 |
| 3.3 A edição comercializada pela CAVEE..... | 110 |
| 3.4 A edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)..... | 122 |
| 3.5 Do PNLD à edição atual..... | 133 |
| CAPÍTULO 4 – O MÉTODO DA FONAÇÃO CONDICIONADA E REPETIDA – O MÉTODO IRACEMA MEIRELES..... | 141 |
| 4.1. O discurso do método..... | 147 |
| 4.2 As bases epistemológicas do método: a fundamentação teórica da Fonação condicionada e repetida..... | 151 |
| 4.3 Artefatos que sustentam a aplicação prática do método: teste e material..... | 161 |
| 4.4 A dinâmica do método: as lições..... | 181 |
| 4.5 O Programa da 1ª lição..... | 187 |
| 4.6 O manual hoje..... | 192 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 197 |
| REFERÊNCIAS..... | 200 |
| APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA..... | 206 |
| APENDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA ELOISA MEIRELES..... | 220 |
| APENDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ELOISA MEIRELES..... | 222 |
| ANEXO A – PROGRAMAS DAS LIÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR.... | 245 |

INTRODUÇÃO

Resultado de momentos de reflexão advindos de minha atuação como professor e pesquisador, a escolha da temática para esta pesquisa de Doutorado em Educação emerge da interseção entre questionamentos pessoais, profissionais e acadêmicos. Por isso, considero essencial descrever meu envolvimento com o objeto de estudo deste trabalho.

Foi em 1991, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Professora Angélica de Oliveira”, em Álvares Machado-SP, que conheci o método fônico e a *A Casinha Feliz* de Iracema e Eloisa Meireles.

Foi gaguejando os sons que aprendi a ler as sílabas, as palavras, as sentenças e os textos. Tudo continua vivo em minha memória: a atuação da professora, o teatro de fantoches, as histórias, as ilustrações, as sentenças, as cores, os cheiros...

A expectativa diária de conhecer as personagens representativas das letras e de seus sons, na numerosa turma do Ciclo Básico de Alfabetização, motivava o meu interesse pelas aulas da professora Alice e pela leitura.

No contraturno, brincava de escolinha. Num jogo de representações, me utilizava das lições e das histórias aprendidas durante as aulas. Livros, revistas e jornais velhos me instrumentavam no faz de conta de professor.

A brincadeira durou por um tempo. Já no início na adolescência, com novos interesses, me divertia com outros sons e leituras ao estudar as línguas estrangeiras. Comecei com inglês, depois japonês, alemão e espanhol. Esses estudos ampliaram meus horizontes e, posteriormente, me proporcionaram oportunidades profissionais.

Entre 1999 e 2001, estudante do Ensino Médio e do curso Normal, formação profissional que não conclui, iniciei minha carreira docente informalmente, como professor substituto no Centro Educacional Machadinho, uma escola particular na minha cidade. De início, lecionei a língua inglesa em curso livre de inglês, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o tempo, atuei como professor auxiliar em turma de alfabetização. Nesse período, me reencontrei com o método fônico e com a professora Alice, então como colega de trabalho.

No curso Normal, estudei como alternativa metodológica o método fônico *Método da abelhinha*, propagado entre os estudantes como ‘milagroso’ para as turmas de alfabetização.

Na escola particular, a cartilha *A casinha feliz* era o material didático usado nas classes de alfabetização. Ela circulou até a adesão da administração pelo Sistema Maxi de Ensino, que tinha, em seu catálogo, a abordagem fônica para o ensino da leitura.

Com a adesão, os professores fizeram os cursos de formação continuada para utilização do sistema apostilado, ministrados pelos autores dos materiais. Dentre esses, cursei a formação em alfabetização pelo método fônico *A floresta encantada*, material inspirado na cartilha *A casinha feliz*, segundo relato da autora durante o curso.

Em 2002, ingressei na licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Presidente Prudente-SP.

Durante a graduação, conheci teorias e metodologias, dentre elas, a associada ao conceito de letramento e a abordagem construtivista em alfabetização. Nas leituras, visitei a Linguística, a Psicologia, a Didática e outras ciências relacionadas ao campo educacional.

Num período rico de aprendizagem, participei das atividades de extensão e pesquisa, dentre elas, a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Novas experiências e outros olhares me distanciaram do método fônico.

Formado em Pedagogia, em 2007, lecionei Psicologia, História e Filosofia, como professor contratado, em turmas de Ensino Fundamental e Médio na rede estadual de São Paulo. Porém, ainda nutria interesses pelas línguas estrangeiras e pela Linguística Aplicada.

Nesse mesmo ano, iniciei a licenciatura em Letras – Português/Inglês na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), em Presidente Prudente-SP. Concomitantemente, cursei Pós-graduação *Lato Sensu*, especialização em Língua Portuguesa, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, em Assis-SP.

No ano de finalização dos cursos, em 2009, prestei concurso público para professor de educação básica na Prefeitura Municipal de Álvares Machado-SP. Aprovado nos cargos, em 1º e 2º lugares, tomei posse em 2010 e em 2011, respectivamente, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna: Língua Inglesa.

Ao lecionar nas turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, constatei que parte dos estudantes compreendia apenas a superficialidade dos textos; a outra mal sabia decodificar e codificar as letras.

Essa situação foi motivadora para a busca por alternativas de práticas pedagógicas que pudessem me auxiliar na alteração dessa realidade. Como ouvinte, procurei participar dos estudos do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”, liderado pela professora Doutora Renata Junqueira de Souza, na Unesp de Presidente Prudente.

As pesquisas sobre leitura e literatura despertaram os interesses sobre alfabetização, impulsionando os meus estudos para o nível da Pós-graduação *Stricto Sensu* e, conseqüentemente, a reaproximação com o método fônico.

Com isso, em 2013, ingressei no curso de Mestrado em Educação – Educação Social, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* do Pantanal, denominação dada ao *campus* de Corumbá-MS.

Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Espíndola, analisei a concepção de alfabetização presente no método metafônico materializado no manual *ABC do Alfabetizador*, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira, presidente da organização não governamental Instituto Alfa e Beto (IAB). Nesse período, instituído como política pública desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação (SED) em parceria com o IAB, o método metafônico foi aplicado nas escolas do estado do Mato Grosso do Sul. Em 2015, defendi a dissertação intitulada *ABC do Alfabetizador: análise das concepções teóricas do método (meta)fônico*.

Nesse mesmo ano, 2015, ao retornar ao estado de São Paulo, reassumi meu cargo na Prefeitura de Álvares Machado, desempenhando diversas funções na Divisão Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Atuei como formador de professores e gestor educacional e, mais uma vez, me distanciei do método fônico.

Dentre as funções desempenhadas no serviço público municipal, destaco as de: formador do Projeto “Ler e compreender para gostar de ler”, ação que visava à formação continuada de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a promoção da leitura dos estudantes; e coordenador local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ação desenvolvida pelos

governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e dos Municípios, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ambas as ações foram desenvolvidas sob a perspectiva do letramento, do construtivismo e do interacionismo.

Na gestão educacional, atuei como Vice-Diretor de Escola de Anos Iniciais e como Supervisor de Ensino. Durante as funções, me deparava diariamente com a dificuldade dos professores em alfabetizar as crianças.

Infelizmente, esse é a realidade de muitas escolas em nosso país. Dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF)¹, instrumento constituído a partir da pesquisa nacional sobre o nível de alfabetismo do brasileiro, evidenciam que, a cada dez pessoas, três têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana.

No inadiável empenho por reparação desses resultados, tem sido crescente a utilização de práticas e materiais didáticos baseados em metodologias de ensino que remontam ao século XIX, singularmente, o método fônico (BRUNERI, 2015).

Com novas indagações, em 2021, reaproximei-me do interesse investigativo sobre o método fônico, dessa vez em perspectiva histórica, a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, na linha “História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas”, e da minha vinculação ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura – NIPELL, na linha “Alfabetização, Leitura e Escrita”, liderado pelo Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira.

A partir da convergência de todos esses aspectos, optei pela pesquisa sobre a História do ensino de leitura e escrita, ao focalizar o método fônico de alfabetização denominado “fonação condicionada e repetida”, atualmente rebatizado como “Método Iracema Meireles de Alfabetização”, contido nas obras didáticas das professoras Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982) e Eloisa da Silva Meireles (1940-). São, portanto, resultados dessa pesquisa que passo a apresentar daqui em diante, na introdução e capítulos desta tese de doutorado.

¹INAF BRASIL 2018 - Resultados preliminares. Disponível em: < <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> >. Acesso em: 27/05/2023.

Adicionalmente aos meus interesses pessoais, a decisão de estudar o método fônico sob uma perspectiva histórica nesta pesquisa de Doutorado em Educação está relacionada ao crescente movimento, observado nos últimos anos, de (re)valorização desse método no ensino inicial da leitura e da escrita. Esse movimento tem sido impulsionado por grupos políticos, empresariais e por alguns pesquisadores que promovem a retórica fonocentrista² como uma solução definitiva para os desafios da alfabetização no Brasil.

Ademais, tais grupos acusam a hegemônica teoria construtivista, presente nas propostas governamentais de educação, bem como o interacionismo linguístico e os estudos do letramento, como principais catalisadores do fracasso na alfabetização brasileira (Bajard, 2006; Bagatin, 2012; Bruneri, 2015; Mortatti, 2009, Mortatti, 2010).

Essa ambiciosa produção discursiva e ideológica culminou na publicação do Decreto Presidencial Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), nomeadamente Política Nacional de Alfabetização (PNA), impondo o método fônico como política pública educacional a todo o país (Morais, 2019; Mortatti, 2019).

Apesar de a “instrução fônica sistemática”, constante do Decreto, ser anunciada como a nova solução para a alfabetização e baseada na ciência, comprovada por evidências, nada tem de novo no cenário educacional brasileiro (Albuquerque e Boto, 2021; Mortatti, 2019).

Essa discussão retoma a secular querela dos métodos de alfabetização no mundo ocidental (Braslavsky, 1988). Em nosso país, não aconteceu diferente. Os métodos de ensino das primeiras letras foram tensionados pela criação de propostas ditas inovadoras, com a promessa de superar o fracasso ou a morosidade de ‘antigas’ práticas de ensino. Insuflado por um discurso moderno e descobertas científicas, o ‘novo’ surgiu, classificando o ‘antigo’ como arcaico e tradicional (Mortatti, 2000).

No Brasil, a concorrência pela hegemonia teórica no campo da alfabetização não é nova: “[...] desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a

² “O termo “fonocentrismo” foi utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida (2008) para designar a centralidade da fala sobre a escrita. Embora o termo não diga respeito somente aos adeptos do método fônico de alfabetização, no presente trabalho as recorrências a ele se referem unicamente a esses adeptos” (BAGATIN, 2012, p.8).

dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública” (Mortatti, 2006, p. 1, grifos da autora).

O problema brasileiro em alfabetizar as crianças na idade escolar adequada não envolve, apenas, uma questão metodológica. Há fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, que abrangem o contexto escolar, que justificam os desastrosos índices educacionais comumente divulgados (Albuquerque e Boto, 2021; Mortatti, 2000).

Apesar de “[p]assado mais de um século, observam-se as permanências de discursos que reduzem a questão da alfabetização ao método e à técnica, tomando como centro da discussão o ponto de partida do ensino (letras, sílabas, sons, palavras ou textos)” (Albuquerque e Boto, 2021, p. 3).

O método fônico não é uma nova opção metodológica, como propaga o atual discurso. Ele surgiu na história da alfabetização brasileira, remodelado com novas roupagens – psicofônico, psicofonético e, mais recentemente, o metafônico – promovendo o mesmo discurso renovador em diferentes contextos e momentos históricos (Bajard, 2006; Bruneri, 2015). Ele assumiu o que Bajard (2006) chama de ‘diferentes avatares’, para distingui-lo das matrizes do método fônico, criado pelo português António Feliciano de Castilho (1855) há quase dois séculos (Albuquerque e Boto, 2020).

Nesse movimento, inseriu-se a ‘fonação condicionada e repetida’, de autoria de Iracema Meireles, materializado em cartilhas, produzidas, entre os anos 1950 e 1960, pelas professoras Iracema Furtado Soares de Meireles e sua filha Eloisa Meireles, e comercializadas atualmente.

Embora a preocupação com a alfabetização continue a se destacar no campo teórico, como evidenciado pela busca quantitativa de trabalhos que utilizam o termo “alfabetização”, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, com um total de 6.875 trabalhos até o presente momento, nota-se que um número significativo desses trabalhos está diretamente relacionado ao método fônico, com 42 trabalhos identificados, nos últimos 20 anos. São eles:

³ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 27/05/2023.

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre o método fônico de alfabetização

| N ° | Autor | Título | Ano | Tipo/Programa | Instituição | Local |
|------------|-------------------------------------|--|------------|---|--|-------------------|
| 1 | RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerrutti | A consciência das relações grafo-fonológicas e os processos de aquisição da lecto-escrita | 2001 | Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) | Pontifícia Universidad e Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre |
| 2 | FERREIRA, Maria da Conceição Albano | Avaliação da efetividade do uso de programa de computador para desenvolvimento de leitura e consciência fonológica | 2005 | Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) | Universidad e Presbiteriana Mackenzie | São Paulo |
| 3 | GODOY, Dalva Maria Alves | Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização | 2005 | Tese (Doutorado em Linguística) | Universidad e Federal de Santa Catarina | Florianópolis |
| 4 | HEIN, Julia Margarida | Aplicação de método fônico computadorizado em crianças e adolescentes com deficiência mental | 2006 | Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) | Universidad e Presbiteriana Mackenzie | São Paulo |
| 5 | NIKAEDO, Carolina Cunha | Intervenção coletiva com programa de alfabetização fônica computadorizada em escolares do ensino fundamental | 2007 | Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) | Universidad e Presbiteriana Mackenzie | São Paulo |
| 6 | MACHADO, Greici Quéli | Aprendizagem da leitura: contribuições e limitações dos | 2008 | Dissertação (Mestrado em Letras) | Universidad e de Santa Cruz do Sul | Santa Cruz do Sul |

| | | | | | | |
|----|----------------------------------|--|------|---|---|-----------|
| | | métodos de ensino fônico e global na alfabetização de crianças | | | | |
| 7 | MEI, Chi Kow | Intervenção coletiva com o uso de programa de alfabetização fônica computadorizada em crianças da recuperação do Ciclo I | 2008 | Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) | Universidad e Presbiteriana Mackenzie | São Paulo |
| 8 | LAPUENTE, Janaina Soares Martins | Método da abelhinha em Pelotas: contribuições à história da alfabetização (1965 a 2007) | 2008 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Federal de Pelotas | Pelotas |
| 9 | MOURA, Josana Ferreira Bassi de | Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa? | 2009 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Marília |
| 10 | SCHNEIDER, Suzana | Um olhar sobre o Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul | 2009 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Luterana do Brasil | Canoas |
| 11 | ANDRÉ, Tamara Cardoso | Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica | 2011 | Tese (Doutorado em Educação) | Universidad e Federal do Paraná | Curitiba |
| 12 | DIDIER, Maria Carolina Caldas | Os conhecimentos sobre o sistema de escrita | 2011 | Tese (Doutorado em Educação) | Universidad e Federal de Pernambuco | Recife |

| | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|------|---|---|-----------|
| | | alfabética: o que dizem os alfabetizadores de Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe | | | | |
| 13 | BAGATIN, Thiago de Souza | Alfabetização em foco: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional | 2012 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Federal do Paraná | Curitiba |
| 14 | STIEG, Vanildo | Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES | 2012 | Tese (Doutorado em Educação) | Universidad e Federal do Espírito Santo | Vitória |
| 15 | ANDRADE, Elizabete Maria de Almeida | Abordagem fônica para remediar a defasagem na aquisição de leitura e escrita: o papel da capacitação de professores | 2012 | Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) | Universidad e Presbiteria na Mackenzie | São Paulo |
| 16 | Dietrich, Mara Denise Neitzke | A cartilha "Ler a Jato" e o "método audiofonográfico" de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis | 2012 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Federal de Pelotas | Pelotas |
| 17 | GALLERT, Claudia | Método fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem | 2013 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Estadual do Oeste do Paraná | Cascavel |

| | | | | | | |
|----|--|--|------|---|--|-------------------|
| 18 | MANZOLI, Priscila Maria de Lima Ribeiro | Verificação da eficácia do CD- ROM Alfabetização Fônica Computadoriza da no desenvolviment o de habilidades de consciência fonológica e de leitura | 2013 | Dissertação (Mestrado em Psicologia) | Universidad e de São Paulo | Ribeirão Preto |
| 19 | ARAGÃO, Sílvia de Sousa Azevedo | Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado | 2014 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidad e Federal de Pernambuc o | Recife |
| 20 | MIZIARA, Leni Aparecida Souto | A função do coordenador de área no programa Além das Palavras | 2014 | Tese (Doutorado em Educação Escolar) | Universidad e Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | Araraquara |
| 21 | RODRIGUE S, Adriana Marques Lopes Fagundes | O programa Além das Palavras como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização | 2015 | Dissertação (Mestrado em Letras) | Universidad e Estadual de Mato Grosso do Sul | Campo Grande |
| 22 | PIPER, Francieli Kramer | A influência do método de ensino para a aprendizagem de leitura | 2015 | Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) | Pontifícia Universidad e Católica do Rio Grande do Sul | Porto Alegre |
| 23 | VASCONC ELLOS, Karen Michele de Andrade | As práticas de ensino do método fônico em escolas da rede pública | 2015 | Tese (Doutorado em Educação) | Universidad e Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro |
| 24 | BRUNERI, Bruno Marini | ABC do Alfabetizador: análise das concepções | 2015 | Dissertação (Mestrado em Educação – | Universidad e Federal de Mato | Corumbá |

| | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|------|---|--|-------------------|
| | | teóricas do método (meta)fônico | | Educação Social) | Grosso do Sul | |
| 25 | VIEIRA, Marlene Silva | O método fônico e suas implicações na alfabetização infantil: um olhar pedagógico | 2017 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Estadual do Norte do Paraná | Cornélio Procópio |
| 26 | APARECID A, Helena Augusta da Silva | Aplicabilidade do método fônico em turmas de primeiro ano do ensino fundamental | 2017 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Federal de São Carlos | São Carlos |
| 27 | ANJOS, Cristiane Rego dos | O trabalho docente na educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina no âmbito do programa Alfa e Beto | 2018 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Federal do Piauí | Teresina |
| 28 | FEITOZA, Jussara Maria Morais | Contribuição da consciência fonológica e das correspondências grafofônicas no desenvolvimento da leitura | 2018 | Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) | Universidade Federal do Ceará | Natal |
| 29 | BATISTA, Fabiane Gonçalves | Aplicação do método fônico na alfabetização de crianças com dislexia: análise de desempenho | 2018 | Tese (Doutorado em Educação) | Universidade Federal de São Carlos | São Carlos |
| 30 | COSTA, Sérgio Carlos Moreira | Análise de práticas de alfabetização e a eficácia do método fônico em escolas públicas | 2018 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Estadual do Ceará | Fortaleza |

| | | | | | | |
|----|---------------------------------|--|------|--|--|----------------|
| 31 | ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de | Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: António Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot | 2019 | Tese (Doutorado em Educação) | Universidade de São Paulo | São Paulo |
| 32 | LEITE, Rita de Cassia Duarte | Avaliação da efetividade do sistema SCLAR de alfabetização | 2019 | Tese (Doutorado em Psicologia) | Universidade Federal de Minas Gerais | Belo Horizonte |
| 33 | VALE, Rita de Cássia Camargo do | Novos rumos na alfabetização: intervenção pedagógica e resultados além das palavras | 2019 | Dissertação (Mestrado em Psicologia) | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo |
| 34 | PEROVANO, Nayara Santos | Proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de alfabetização | 2019 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Federal do Espírito Santo | Vitória |
| 35 | FRAGOSO, Analice Oliveira | Desempenho cognitivo e impacto da alfabetização fônica no contexto de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo | 2019 | Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Humano) | Universidade Presbiteriana Mackenzie | São Paulo |
| 36 | SANTOS, Tatiane Soares dos | Alfabetização e letramento de estudantes com síndrome de Down: indicações a partir da percepção de professores sobre a vivência de estudantes em uso do software | 2019 | Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) | Universidade Federal de Goiás | Goiânia |

| | | | | | | |
|----|--------------------------------------|--|------|--|------------------------------------|------------|
| | | Alfabetização Fônica Computadorizada | | | | |
| 37 | RAMOS, Conceição Angélica dos Santos | Os impactos da aplicação do programa de alfabetização do Instituto Alfa e Beto na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE para uma prática pedagógica contextualizada | 2020 | Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) | Universidade do Estado da Bahia | Juazeiro |
| 38 | SILVA, Nayara Pamella da | Alfabetização em questão: o reconhecimento do papel das cartilhas no percurso histórico do processo e a essencial ascensão do método fônico | 2020 | Dissertação (Mestrado em Linguística) | Universidade Federal de São Carlos | São Carlos |
| 39 | SILVA, Fabrícia Estevão da | Adoção de sistema privado de ensino por escolas da rede pública do Distrito Federal | 2020 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade de Brasília | Brasília |
| 40 | SOARES, Graciely Garcia | O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC | 2020 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade de Brasília | Brasília |
| 41 | KAPPI, Ramona Graciela Alves de Melo | Em tempos de reaprender o método fônico: algumas problematizações sobre a Política | 2021 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Luterana do Brasil | Canoas |

| | | Nacional de Alfabetização | | | | |
|----|------------------------------------|---|------|------------------------------------|----------------------------------|--------|
| 42 | GOMES, Natália Beatriz de Oliveira | Alfabetização no século XXI: desafios e possibilidades do método fônico no contexto da educação inclusiva | 2022 | Dissertação (Mestrado em Educação) | Universidade Federal do Amazonas | Manaus |

Desses 42 títulos, aproximadamente 69% estão vinculados a programas de pós-graduação em Educação, enquanto cerca de 14% pertencem à área de Distúrbios do Desenvolvimento, refletindo o interesse na interseção entre alfabetização e aspectos cognitivos e neurológicos.

Os temas mais recorrentes incluem a aplicação do método fônico em diferentes contextos educacionais, intervenções voltadas para alunos com dificuldades de aprendizagem, e a comparação entre métodos de alfabetização. Há também uma tendência crescente de estudos que exploram a integração de tecnologias digitais, como programas de alfabetização fônica computadorizada, refletindo a adaptação das práticas pedagógicas às novas demandas educacionais.

Além disso, a produção acadêmica sobre o método fônico tem se intensificado desde 2010, com um aumento significativo no número de dissertações e teses publicadas. Esse crescimento pode ser interpretado como uma resposta ao debate contínuo sobre a eficácia dos métodos de alfabetização no Brasil, especialmente em relação ao método fônico e suas implicações práticas.

No tocante à história da educação e da alfabetização, quatro dos 42 trabalhos analisados abordam aspectos históricos relacionados ao método fônico ou aos métodos de alfabetização em geral. Esses estudos representam cerca de 9,5% do total dos trabalhos, o que indica uma modesta, mas crescente, atenção para a compreensão do método fônico no Brasil, bem como a evolução e as transformações nos métodos de alfabetização ao longo do tempo.

Eles incluem a dissertação de Dietrich (2012), que analisa a cartilha *Ler a Jato* e o método audiofonográfico de Gilda de Freitas Tomatis; a dissertação de Lapuente (2008), que examina o Método da Abelhinha em Pelotas, entre 1965 e 2007; Albuquerque (2019), que explora métodos de ensino de leitura no Império brasileiro, evidenciando o primeiro método fônico criado no Brasil por António Feliciano de Castilho (1800-1875); e Silva (2020), que investiga a ascensão do método fônico e o papel das cartilhas no contexto brasileiro.

Ademais, localizei, até o momento, dois trabalhos de conclusão de curso de graduação e um trabalho de conclusão de curso de Especialização, pós-graduação *Lato Sensu*, que abordam diretamente a temática desta pesquisa.

Quadro 2 – Trabalhos de conclusão de curso sobre método fônico

| Nº | Autor | Título | Ano | Tipo/Programa | Instituição | Local |
|-----------|-----------------------------|--|------------|---|--|---------------------|
| 1 | ZOCOLAR O, Roberta Cristina | Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloisa Meireles | 2000 | Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização | Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia | Presidente Prudente |
| 2 | FÜHR, Denise Angela Klein | O processo de alfabetização e os métodos | 2006 | Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Anos Iniciais em Ensino Fundamental | Instituto Superior de Educação de Ivoti | Ivoti-RS |

| | | | | | | |
|---|--------------------------------|---|------|--|--|------------|
| | | | | - Normal Superior) | | |
| 3 | SANTOS, Giselle Nascimento dos | Alfabetização nas séries iniciais: um estudo reflexivo do método fônico na cartilha "a casinha feliz" | 2018 | Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) | Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação e Ciências Sociais | Abaetetuba |

Dos três, reputo como relevante para a pesquisa que desenvolvi apenas o trabalho de conclusão de curso de Especialização: *Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloisa Meireles*, de Roberta Cristina Zocolaro, realizado na Unesp de Presidente Prudente-SP, sob orientação de Maria do Rosário Longo. Esse TCC teve como objetivo discutir a função da cartilha e do método no processo de alfabetização, além de analisar a configuração textual da cartilha *A casinha feliz* e do Livro do professor que a acompanha. O trabalho merece destaque por ser o único que pontualmente trata do material produzido por Iracema e Eloísa Meireles.

Além desses, há outros importantes estudos que discorrem sobre a História do ensino de leitura e escrita no Brasil, especialmente alguns que tratam de aspectos mais pormenorizados do método fônico na trajetória histórica da alfabetização, sejam eles artigos, dissertações, teses ou livros. Dentre eles, trago para a discussão os de Braslavsky (1971), Rizzo (1986), Mortatti (2000), Albuquerque (2019), Brenner (1986), Brenner (1990), Carvalho (2012), Fávero e Britto (2002).

De forma minuciosa, em *Problemas e Métodos do Ensino da Leitura*, Braslavsky (1971) aborda o secular debate sobre os métodos de ensino da leitura. A partir da classificação dos métodos de marchas sintéticas (alfabético, fonético e silábico) e analíticas (global, natural, ideovisual), a autora os compara, ao traçar os

seus fundamentos, e aponta, individualmente, os seus pontos críticos. No mais, parte da obra expõe resultados de estudos experimentais acerca dos processos cognitivos que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura, incluindo processos patológicos, tais como a dislexia.

Rizzo (1986), em *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: um estudo comparativo*, demonstra comparativamente os métodos e os processos de alfabetização, por meio da descrição das suas características. A autora distingue os métodos em dois grandes grupos: a. métodos que dão ênfase ao ensino de partes ou elementos constitutivos da palavra, durante todo o processo de ensino da leitura e escrita, e b. métodos que dão ênfase à compreensão da leitura desde a fase inicial. A partir dessa distinção, comenta sobre cada um dos métodos a partir do seu histórico, procedimentos didáticos, vantagens e desvantagens.

No livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*, Mortatti (2000) delimita momentos cruciais da História da alfabetização brasileira, tomando a educação paulista como modelo para traçar os diferentes sentidos atribuídos à alfabetização ao longo de mais de um século. Derivado da tese de livre docência sobre a História do ensino de leitura e escrita no estado de São Paulo, defendida em 1997, o livro reconstitui a história dos métodos de ensino de leitura e de escrita ao elencar os resultados da pesquisa documental e bibliográfica, sob o conceito de análise da configuração textual.

Na tese *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro: António Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot*, Albuquerque (2019) discute, sob a perspectiva histórica, as propostas de reformas na instrução primária e secundária, em Portugal e no Brasil, dentre elas o método de leitura denominado *Método Português-Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar* (1853). A pesquisa divulga a contraposição de Castilho ao método analítico de Jacotot e a crítica ao método alfabético da soletração. No mais, registra o método de Castilho como o primeiro método fonético empregado no Brasil, pois apregoava a decomposição da palavra falada e da oralização como precedente da escrita.

Em *Linguística Aplicada ao Manual de Alfabetização*, Brenner (1986) expõe análise de manuais e cartilhas de alfabetização utilizados por professores na região de Florianópolis-SC. Fundamentada pelas ciências linguísticas, a pesquisa demonstra

teoricamente as falhas no ensino de língua portuguesa nos primeiros anos de escolarização, bem como os equívocos linguísticos na elaboração das lições dessas cartilhas.

No artigo *Análise crítica da cartilha de alfabetização e do manual didático*, a mesma autora (Brenner, 1990) tece a crítica ao ensino da Gramática Tradicional e ao Ensino Tradicional, ao analisar os textos das cartilhas de alfabetização publicadas a partir dos anos 1970. Em um viés chomskiano, a autora discute a relação entre os métodos de alfabetização e os processos de habilidades cognitivas.

Carvalho (2012), em *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*, traça um panorama sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir da discussão metodológica das práticas de ensino das primeiras letras até a chegada do termo letramento. O livro contém detalhes sobre os passos dos métodos de marchas sintética e analítica, e cita as suas principais materializações em obras didáticas produzidas ao longo da história da alfabetização brasileira.

No *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, Fávero e Britto, na última edição publicada em 2002, incluem o verbete Iracema Furtado Soares de Meireles, de autoria da professora Maria Dolores Coni Campos. O dicionário origina-se de pesquisas sobre a atuação de célebres professores que contribuíram para a construção da educação brasileira, num recorte temporal que remonta desde o Brasil-Colônia até os anos 1980.

A partir da minha trajetória pessoal, profissional, acadêmica e, principalmente, das leituras e da pesquisa exploratória, bem como do meu interesse em compreender a metodização do ensino inicial da leitura e da escrita a partir do método fônico na História da alfabetização, formulei o seguinte problema de pesquisa: como se configura o método da Fonação Condicionada e Repetida nas obras didáticas de Iracema e Eloisa Meireles, amplamente divulgado no Brasil e ainda em circulação há seis décadas?

A partir desse problema, estabeleci as seguintes questões norteadoras da pesquisa: quem são Iracema e Eloisa Meireles? Como Iracema Meireles elaborou esse método? Qual a concepção de alfabetização contida nele? O que a motivou na elaboração? Que mudanças ou permanências se observam na proposição desse método, desde as suas sistematizações iniciais? Quais motivos levaram Iracema a

incluir a sua filha na autoria do método? Que aspectos podem ter favorecido a disseminação desse método em âmbito nacional? Qual é o lugar de Iracema e Eloisa Meireles na História da alfabetização brasileira?

Para responder ao problema de pesquisa e às questões norteadoras, centrei-me no levantamento de fontes documentais que contêm a materialização do método em análise, documentos oficiais, publicações em periódicos nacionais e bibliografia sobre o tema da pesquisa.

Sobre o recorte temporal, utilizei, como marco cronológico inicial, a data de 1963, que foi o ano da primeira publicação da cartilha contendo a sistematização inicial do método. Quanto ao marco temporal final, defini a data de 2022, em função da última edição dessa cartilha.

Sendo assim, são objetivos da pesquisa de doutorado:

Geral

- Contribuir para o debate sobre a história da alfabetização no Brasil, ao analisar o método fônico de alfabetização denominado “fonação condicionada e repetida”, de autoria Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982) e Eloisa Meireles (1940-).

Específicos

- Identificar as características e a concepção de alfabetização do método fônico nas produções de Iracema Meireles e Eloisa Meireles;
- analisar a configuração textual das obras didáticas de Iracema Meireles e Eloisa Meireles;
- identificar aspectos relacionados à metodização do ensino inicial da leitura e da escrita, em especial o movimento de (re)proposição do método fônico, na trajetória histórica da educação brasileira;
- contribuir para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

A hipótese condutora da pesquisa parte do pressuposto de que o método desenvolvido pelas autoras tem forte relação com o ideário escolanovista, a partir de bases advindas da psicologia comportamental, gestaltiana e montessoriana. Apesar de ter sofrido alguns ajustes ao longo do tempo, permanece com a mesma matriz epistêmica, assim como a mesma concepção do que seja alfabetização, alfabetizar e

ser alfabetizado. Dessa maneira, a permanência desse método em circulação contém uma estreita relação com certa tradição da escola brasileira, em entender o que seja a alfabetização, aspecto que também propicia uma melhor compreensão dos recorrentes movimentos de reintrodução da instrução fônica no debate pedagógico como uma das soluções para o fracasso da escola em ensinar a ler e escrever.

Para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta tese, em relação aos pressupostos e aportes teóricos, realço o que compreendo por alfabetização, métodos e metodologias de alfabetização, método fônico e cartilha de alfabetização.

Ao longo da História da Educação, diferentes conceitos e sentidos foram atribuídos à alfabetização (Mortatti, 2000). Para compor esta pesquisa, considero a pluralidade de elementos que envolvem o processo de ensinar a ler e a escrever na fase inicial de escolarização.

Primeiramente, trago o meu entendimento, num sentido mais estrito, ainda perdurável em muitas esferas, em Soares (2003, p. 80):

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) (grifos da autora).

Há algumas décadas, pesquisas sobre a alfabetização ampliaram esse sentido reduzido a um mero mecanismo de codificação e decodificação. Atualmente, “o conceito de alfabetização pode ser abordado como um sistema mais amplo, ou seja, como um processo de compreensão e expressão de significados morfológico, sintático e semântico da língua escrita” (Bruneri, 2015, p. 49). Isso porque, ainda segundo Soares (2003, p. 17) “não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos formais”.

Como dito, por ser tratar de um objeto de conhecimento plural, ainda amplo a definição, agora, em suas dimensões didáticas:

O sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são para mim dois domínios ou objetos de conhecimento, que o alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com suas convenções (a serem aprendidas de modo bem sistemático) (MORAIS, 2012, p. 16).

No mais, comungo com Mortatti (2010), que vê a alfabetização como uma ação

social, pois a percebe como “um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (Mortatti, 2010, p. 329).

Resumidamente, compreendo a alfabetização como o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a capacidade de entender, interpretar e produzir significados por meio da linguagem escrita, envolvendo o domínio das regras e estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas da língua. Não se trata apenas da transcrição da fala para a escrita, mas de um aprendizado que requer a adaptação às particularidades e convenções do sistema escrito, que difere da linguagem oral. Dessa forma, alfabetizar é promover a habilidade de interagir com a linguagem escrita de maneira autônoma, crítica e em diferentes esferas comunicativas.

Quanto ao conceito de métodos e metodologias de alfabetização, assim como o termo alfabetização, há muitas definições e sentidos. Originalmente, a palavra método remete a um processo preestabelecido, ordenado e racional para se chegar a uma determinada finalidade.

O ato de ensinar demanda uma ação intencional, dirigida e presumida. Nele, supostamente, há contido um plano eleito, um caminho a percorrer, acompanhado por uma postura didática empenhada em soluções práticas para se alcançar a efetivação do intento: a aprendizagem. Desse feito, num processo biunívoco entre ensinar e aprender, partem as escolhas metodológicas.

Primeiramente,

[p]oderíamos dizer que os métodos de alfabetização se consolidam juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados a crianças, no processo inicial de apropriação da escrita (Frade, 2007, p. 22).

Dentre os métodos de alfabetização, aponto a sua completa elucidação a partir das palavras de Frade (2005):

Método de alfabetização é uma expressão que pode designar:

- um método específico, como o silábico, o fônico, o global;
- um livro didático de alfabetização proposto por algum autor;
- um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico (Frade, 2005, p.15).

Nesse âmbito, os diferentes métodos de alfabetização, tradicionalmente

conhecidos, derivam basicamente de duas abordagens didáticas, conceituadas e definidas por Braslavsky (1988).

Segundo a autora, a primeira toma o ensino da leitura e da escrita a partir da marcha de apresentação sintética, ou seja, inicia-se com o ensino das partes para se chegar ao todo (da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para se chegar à palavra e às sentenças). Incluem-se nesse grupo os métodos de soletração, o silábico e o fônico.

A segunda decorre do ensino a partir de uma marcha analítica, isto é, do ensino do todo até à parte (de unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase até se chegar à sílaba, letra ou fonema). Elencam-se nesse grupo os métodos da palavração, sentencição, contos ou historietas.

Enquanto os métodos de alfabetização determinam a organização dos conteúdos escolhidos para compor um determinado plano ou programa de ensino, as metodologias e/ou didáticas para alfabetizar ligam-se às práticas do fazer. Desse modo,

[o]s termos “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer. Implicam decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de alfabetização e letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, às formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino. Decisões metodológicas sobre procedimentos de ensino são tomadas em função dos conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e do conhecimento que o professor possui sobre os processos de aprendizagem dos alunos, quando estes tentam compreender o sistema alfabético e ortográfico da língua e seu funcionamento social (Frade, 2014).

Considerado como um processo de marcha sintética, o método fônico tem como objetivo principal levar a atenção do aprendiz para a dimensão sonora da língua, parte do menor elemento da palavra: o som, denominado fonema.

Apesar de diferentes métodos terem sido criados a partir dessa premissa, os estudos de Rizzo (1986), Braslavsky (1988), Frade (2007) e Mendonça e Mendonça (2007) abordam, basicamente, a mesma sistemática progressiva de apresentação: sons, letras, palavras e sentenças.

Os métodos de alfabetização, segundo Cagliari (1988; 1998) e Mortatti (2000), têm suas materialidades concretizadas em livros didáticos comumente denominados ‘cartilhas’, o diminutivo de cartas que, em sua gênese, eram utilizadas para introduzir as primeiras letras.

Com o surgimento das aulas de alfabetização nas escolas, após a Revolução Francesa, as cartilhas foram se modificando. Antes, elas tinham, basicamente, o alfabeto e os grupos de letras em tabelas de sílabas, vindo secundariamente os exemplos de palavras com seus respectivos desenhos, para facilitar o reconhecimento e a leitura.

[...]

Com o tempo, as cartilhas incorporaram pequenos textos que deveriam ser usados especialmente como exercícios de leitura, e apresentavam apenas palavras já dominadas, estudadas nas lições anteriores. Depois surgiram os exercícios estruturais, visando a ensinar o aluno a desmontar e a montar palavras, e a reconhecer, em palavras diferentes, a ocorrência de letras iguais. Nas cartilhas, este é o exercício considerado mais importante para se ensinar a ler (Cagliari, 1988, p. 22).

Em nosso país, a circulação desse material didático teve ampla abrangência geográfica e temporal. Foram adotadas diferentes designações e formatos.

Na História do Ensino no Brasil, as Primeiras Cartas ou Cartinhas de Alfabetização foram produzidas em Portugal, chegando até nós no final do século XVI. Entretanto, são esparsas as informações sobre cartilhas entre os séculos XVI e XVIII. No século XIX, em documentos que circularam no Brasil, os termos tabelas, cartas, cartões, folhetos e cartazes aparecem como materiais para ensinar a ler e podem ser apresentados no formato manuscrito ou impresso. As cartas podiam vir destacadas como folhas soltas e eram designadas como “Cartas de ABC”, “Cartas de Nome”, “silabários” ou “abecedários” e algumas cartas também vinham agrupadas na forma livro. Assim, nem sempre se deu o nome de cartilha a livros para iniciantes. As designações variam conforme a pedagogia, o país e a época, sendo comum, no final do século XIX e início do século XX, o termo “Primeiro Livro de Leitura”. No Brasil, o termo pré-livro aparece vinculado ao método global de contos, e se constitui como a reprodução, em miniatura, de cartazes que o professor apresentava para a classe e os alunos iam montando, aos poucos, na forma de um fichário. O termo cartilha não se vincula necessariamente a um método, havendo cartilhas dos métodos analíticos e cartilhas dos métodos sintéticos. (Maciel; Frade, 2014, s/p).

Assim, diferentes nomes foram atribuídos aos materiais destinados às crianças em início de escolarização. Apesar de possuírem distintos formatos, todos tinham em comum o objetivo de ensinar a leitura, cada um com seu programa determinado e ideário pedagógico.

Para este estudo, evidencio a compreensão dos aspectos metodológicos da pesquisa com base em Tozoni-Reis (2011, p. 9): “Metodologia de pesquisa é um caminho a ser trilhado pelo pesquisador no processo de produção de conhecimentos sobre a realidade estudada”.

Com a finalidade de focalizar o método fônico de alfabetização denominado “fonação condicionada e repetida”, de autoria Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982) e Eloisa Meireles (1940-), para a realização desta investigação, optei

pela pesquisa de abordagem histórica de cunho qualitativo, cujas fontes de informação e procedimentos de coleta são de cunho documental e bibliográfico.

A necessidade de recorrer à abordagem histórica, principalmente, às contribuições da vertente historiográfica que se convencionou denominar “História Cultural”, reitera-se, por meio do pensamento de Nóvoa (1999), que compreende os estudos acerca da História da Educação como algo que:

[...] amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares do passado. (Nóvoa, 1999, p. 13)

Dentro dessa perspectiva, a reflexão sobre os acontecimentos históricos cria possibilidades de transformação das práticas, das políticas e dos comportamentos, bem como da formulação de novas ideias e ideais. Em última instância, abre-se espaço para o novo no presente – momento em que uma outra história é escrita (Bruneri, 2015, p. 17).

Caracterizada por um movimento de descontinuidades metodológicas em sua constituição e por diferentes posicionamentos de seus adeptos quanto aos modos de produzir e compreender a história, a História Cultural trouxe novas perspectivas para fontes e objetos anteriormente negligenciados pela historiografia, sobretudo no campo da História da Educação (Oliveira, 2014).

Para embasar essa perspectiva, recorri às contribuições teóricas de Chartier (1990, 1999), Nóvoa (1999), Le Goff (2003) e Mortatti (2000), cujas reflexões oferecem as ferramentas conceituais necessárias para compor esta tese.

Nessa abordagem historiográfica, como destaca Chartier (1990):

[...] uma história que já não confunde os discursos sobre educação com os reais processos educativos e que pode propor (uma vez clarificados a função e funcionamento da escola em seus diferentes níveis) um novo exame dos antigos interesses: as teorias e projectos pedagógicos, os métodos de ensino, os conteúdos ensinados. (Chartier, 1990, p. 162):

Com essa perspectiva, a História Cultural permite não apenas revisitar os elementos estruturais da educação, mas também entender como práticas pedagógicas, como o método fônico “Fonação Condicionada e Repetida”, emergem, circulam e são apropriadas no tempo. Essa abordagem justifica-se, portanto, pela possibilidade de superar análises meramente prescritivas, investigando os sentidos e as dinâmicas históricas que moldaram a alfabetização no Brasil (Mortatti, 2000).

Ademais, justifico a escolha pela pesquisa documental conforme Tozoni-Reis (2011, p. 31):

A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isto significa que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise, no caso, a documental.

Por se tratar de uma pesquisa cujo objeto de análise se compõe por um método de alfabetização, retomo que, segundo Cagliari (1998), a materialidade dos métodos foi concretizada em livros didáticos comumente denominados 'cartilhas'. Assumidas como documentos, as cartilhas compõem as fontes principais desta investigação. Nas palavras de Gonsalves (2005, p. 32):

A noção de documento corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável. Assim, ao lado de comunicados à imprensa, livros de recortes, artigos de jornal, registros individuais e processos, os materiais que os sujeitos escrevem por si mesmos como autobiografias, diários e cartas pessoais também são documentos.

Ademais, por se tratar de uma pesquisa de abordagem histórica, esses documentos, como afirma Le Goff (2003), são, antes de tudo:

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuaram a viver, talvez esquecidas, durante as quais continuou a serem manipuladas, ainda que pelo silêncio. (p. 538).

Desse modo, segundo Frade e Maciel (2006), a cartilha, como objeto de estudo, revela-se um artefato de múltiplas materialidades, sendo possível analisá-la sob duas perspectivas complementares: como fonte e como objeto de pesquisa.

Como fonte, sob a perspectiva das autoras, a cartilha preserva e comunica informações sistematicamente organizadas, seja em seu conteúdo escrito ou ilustrado, constituindo-se, relevantemente, em um documento durável para a análise histórica sobre metodologias e ideológicas da alfabetização.

Já como objeto de pesquisa, a cartilha é analisada em sua materialidade física e simbólica, o que envolve a investigação de seu processo de produção, circulação, impacto cultural e social, bem como das condições históricas e tecnológicas que moldaram a sua existência (Frade e Maciel, 2006).

Sob essa concepção, o livro, especialmente neste caso a cartilha, não é apenas um veículo de conteúdo educacional, mas também um artefato cultural que

carrega significados associados ao tempo, espaço e sociedade em que foi produzida, permitindo estudos que ultrapassam a dimensão textual e abordam questões de natureza histórica, tecnológica e cultural (Chartier, 1999). Tomando-o

[...] como uma fonte para uma análise da história da alfabetização e analisando alguns dados nele contidos, tais como instruções dadas ao professor, nomes de autores, configurações textuais das lições, ilustrações, por exemplo, podemos enveredar pelas tendências metodológicas de um período e mesmo por questões ideológicas que ele carrega. (Frade e Maciel, 2006, p. 3108)

Contudo, ainda tratando da definição e da relevância de se propor uma pesquisa de cunho documental, explicita Tozoni-Reis (2011, p. 32):

A pesquisa documental em educação, portanto, é uma “visita” que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão.

Desse modo, foram selecionadas como principais fontes privilegiadas de investigação os seguintes materiais impressos representativos do método de alfabetização em análise:

Quadro 3 – Fontes privilegiadas para análise

| Nº | Obra | Autoria | Editora | Edição | Ano |
|----|---|------------------------------------|--|-----------------|------|
| 1 | História da Casinha Feliz: alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história | Iracema Meireles e Eloisa Gesteira | MEC | s.d. | 1963 |
| 2 | História da Casinha Feliz: alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história | Iracema Meireles e Eloisa Gesteira | Centro Audiovisual de Ensino Especializado | s.d. | s.d. |
| 3 | A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura | Iracema Meireles | Record | 12 ^a | 1978 |
| | A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação | Iracema Meireles e Eloisa Gesteira | Record | s.d. | 1973 |

| | | | | | |
|---|---|------------------------------------|------------------|-----|------|
| | Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura (manual do professor) | | | | |
| 4 | A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura (caderno de exercícios) | Iracema Meireles | Record | 9ª | s.d. |
| 5 | A casinha feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura | Iracema Meireles e Eloisa Meireles | Record | 20ª | 1984 |
| 6 | A casinha feliz | Iracema Meireles e Eloisa Meireles | Record – MEC/FAE | 24ª | 1987 |
| 7 | A casinha feliz | Iracema Meireles e Eloisa Meireles | ISM | s.d | 2022 |
| 8 | A casinha feliz: material didático de apoio | Iracema Meireles e Eloisa Meireles | ISM | s.d | 2019 |

Para o levantamento das fontes de informação, na eleição de fontes auxiliares à investigação, a escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se de acordo com a aceção de Tozoni-Reis (2011, p. 18, grifos da autora):

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que a sua *fonte dos dados* é a bibliografia especializada. Todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como *campo de coleta de dados* a bibliografia. Na pesquisa bibliográfica, buscamos os dados de que precisamos para a produção do conhecimento pretendido nos autores e obras selecionados. Nessa pesquisa, embora seja de uma modalidade muito particular, não ouviremos entrevistados, nem observaremos situações vividas. Antes, a partir de leituras diversas, dialogaremos com os autores, por meio de seus escritos.

Para atender aos interesses deste estudo, os instrumentos da pesquisa foram elaborados a partir da reunião de documentos e bibliografias existentes em catálogos e banco de dados de instituições públicas e privadas que ofereçam as principais e as

auxiliares fontes de análise. A partir desses procedimentos, venho elaborando um instrumento de pesquisa. Belloto (1979) elucida sobre tais instrumentos:

[...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História. O pré-conhecimento é indispensável ao processo historiográfico, racionalizando a pesquisa através da aceitação ou rejeição prévia de fontes. [...] Cabe ao elaborador do instrumento de pesquisa apreender, condensar e, sem distorções, apresentar todas as possibilidades de uso e aplicação da documentação por ele relacionada ou descrita. (Belloto, 1979, p. 133)

Quanto aos procedimentos de análise das fontes, parto do conceito formulado por Mortatti (2000), segundo quem a análise deve incidir sobre

[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31).

A análise, conforme proposto por Mortatti (2000), deve abranger um conjunto complexo de aspectos que influenciam a sua constituição e a recepção de um determinado texto ou discurso.

Nesse viés metodológico, primeiramente, é essencial considerar as opções temático-conteudísticas, que definem o que é abordado no texto, e as estruturais formais, que se referem à forma como o conteúdo é/está organizado e apresentado. A identificação do sujeito autor, assim como o seu ponto de vista e lugar social, favorece a apreensão das influências pessoais e contextuais que moldam a perspectiva adotada.

Além disso, o momento histórico de produção do texto torna-se crucial para entender a relevância das ideias e dos temas abordados. As necessidades e propósitos que motivam o autor ao escrever oferecem uma visão sobre as intenções que orientam a elaboração do discurso, enquanto a definição do público-alvo possibilita avaliar como diferentes leitores podem interpretar o texto de maneiras distintas.

Delineando o pensamento de Mortatti (2000), a investigação sobre a circulação, a utilização e a repercussão do texto viabiliza avaliar o seu impacto na sociedade e a sua capacidade de gerar discussões e reflexões. Essa abordagem multidimensional enriquece a compreensão do discurso escrito, revelando as interações entre

conteúdo, contexto e intenção, essenciais para a análise crítica em estudos de documentos escritos.

Compatível com a proposta da supracita autora, busquei em Frade e Maciel (2006) elementos de análise dos livros didáticos, pois eles exigem uma abordagem que vá além do conteúdo textual propriamente dito, considerando também suas diversas materialidades e os recursos que os acompanham. As pesquisadoras destacam a importância de ampliar o foco de estudo para aspectos que envolvem não apenas o conteúdo, mas também os elementos paratextuais, a relação entre texto e ilustração, e o contexto editorial em que essas obras circulam, evidenciando:

- dados paratextuais (capas, cartas, aforismos, propagandas, contratos autorais)
- elementos lingüísticos de alguns textos propriamente ditos pela análise de algumas lições,
- pistas que permitem verificar possíveis relações entre ilustração e texto, entre manuais dirigidos ao professor e o conteúdo apreendido no interior dos livros, entre marcas gráficas e cultura escolar
- algumas pistas de análise quando se trabalha com a comparação de mais de uma edição de um mesmo livro. (Frade; Maciel, 2006, p. 3109)

Portanto, a leitura das fontes, aliada à metodologia e aos referenciais teóricos, fundamentou a realização dos objetivos propostos, à medida que as informações e dados foram inter-relacionados e contextualizados dentro de um panorama mais amplo.

Em vista do exposto e a fim de apresentar os resultados que obtive com o desenvolvimento da pesquisa, organizei esta tese da seguinte forma:

- na introdução, exponho os momentos de reflexão decorrentes de minhas atividades como professor e pesquisador, bem como a escolha pela temática da pesquisa de Doutorado em Educação fundida entre questionamentos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica; bem como, apresento aspectos relativos à pesquisa, tais como: delimitação do tema, problema, questões norteadoras, objetivos, referencial teórico e hipótese da pesquisa;

- no Capítulo 1, apresento a biografia das autoras, de maneira crítica e reflexiva, sem a imposição de uma ordem cronológica que possa restringir a complexidade dos acontecimentos e das trajetórias analisadas;

- no Capítulo 2, exploro gênese do método ao situá-la no contexto histórico-educacional do período, trazendo à tona os educadores que tiveram ligações com a institucionalização da metodologia;

- no Capítulo 3, me avento a traçar a trajetória editorial da cartilha infantil que materializa o método numa linha histórica de produção;

- no Capítulo 4, analiso o discurso e as concepções teóricas que subjazem o método da Fonação Condicionada e Repetida, a partir do Manual do Professor.

Ao final desta tese, apresento as considerações finais, relação de referências de textos citados e os anexos.

CAPÍTULO 1
ASPECTOS DA VIDA E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE IRACEMA
E ELOÍSA

É relevante o papel das professoras Iracema Meireles e Eloisa Meireles para a História da Educação, como algumas das mais destacadas difusoras do método fônico para a alfabetização de crianças e adultos no Brasil durante o século XX.

A principal produção didática das autoras, a cartilha *A casinha feliz*, circulou em quase todos os estados do país⁴, totalizando mais de 40 edições, além de se mostrar persistente em diferentes momentos de mudanças nas políticas educacionais.

Contudo, apesar de seus ideais e materiais estarem presentes em muitas salas de aula, tanto em práticas e escolhas pedagógicas, como materializados em suas cartilhas, ou até mesmo nas memórias de muitas alfabetizadoras (Albuquerque, 2023), o papel histórico das autoras ainda é pouco conhecido ou reconhecido. Poucos trabalhos acadêmicos debruçaram-se a estudar as suas vidas e as suas produções didáticas.

Essa negligência pode ser atribuída ao foco tradicional das pesquisas sobre a história do livro, que frequentemente recai sobre a materialidade das obras e suas formas de circulação, sem dar a devida atenção ao papel dos autores na construção dos significados educacionais e sociais. Bittencourt (2004) ressalta que:

Diferentemente dos pesquisadores de livros didáticos, estudar os autores não foi muito usual na história do livro. A nítida distinção entre o trabalho de escrever um texto e o de fabricar um livro foi alvo de estudos que se voltaram sobre a materialidade dos livros, especialmente entre os historiadores do mundo de língua inglesa. Entre os franceses as pesquisas se voltaram mais sobre a circulação do livro, a posse desigual pelos diferentes grupos sociais e a diversidade das práticas de leitura. O foco era o conteúdo do texto e seus signos, mas excluía-se o autor. (Bittencourt, 2004, p. 478)

Até o presente momento, foram localizados apenas o verbete sobre Iracema Meireles, de autoria da ilustradora e professora Maria Dolores Coni Campos na obra, organizado por Fávero e Brito (2002), e a monografia de especialização de Roberta Cristina Zocolaro (2000), orientada por Maria do Rosário Longo Mortatti, que anexa respostas do questionário feito a Eloisa Meireles, com uma breve biografia das autoras e o trabalho de Doutorado em Educação de Dias (2023). Essas fontes foram as principais norteadoras que me auxiliaram na construção biográfica deste texto.

⁴ Além da referida cartilha ter composto o catálogo de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) da Fundação de Assistência ao Estudante do Ministério da Educação por quase três décadas (1972-1997), ao analisar bibliografias acadêmicas, bem como os impressos de jornais compilados no instrumento de pesquisa, nota-se a presença de Iracema Meireles e Eloisa Meireles em diversos estados deste país oferecendo os cursos sobre a utilização da cartilha. Além disso, atualmente, o *site* da cartilha informa sobre a presença de professoras credenciadas em 11 estados, incluindo o Distrito Federal, bem como em nove países estrangeiros espalhados por quatro continentes.

Para tratar dos aspectos da vida pessoal e profissional das autoras, outras fontes foram utilizadas, tais como o acervo fotográfico e documental da Eloisa Meireles, a transcrição da entrevista oral concedida por Eloisa Meireles (2023), documentos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (FGV CPDOC), além das notícias e artigos de jornais localizados na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, todos reunidos no instrumento de pesquisa (Apêndice A – Bruneri, 2024).

Também foram coletadas informações na página da internet dedicada à divulgação e comercialização das suas obras em análise, incluindo uma curta biografia de Iracema, Eloisa e Sylo Meireles Filho e uma linha histórica, dividida em anos, demonstrando os momentos mais significativos da produção das autoras.

Tendo esta tese de pesquisa histórica como objetivo principal focalizar o método fônico de alfabetização denominado “fonação condicionada e repetida”, ao identificar as suas características metodológicas e sua concepção de alfabetização presentes nas produções didáticas de Iracema Meireles e Eloisa Meireles, torna-se necessária a construção de traços biográficos das autoras.

Devido aos limites textuais, avento fazê-la sem objetivar uma biografia linear, estabelecida a partir de uma cronologia definida, cuidando para não incorrer no risco de traçar um sentido teleológico e incidir em uma “ilusão biográfica”, definida como a possibilidade utópica de tratar a história de vida como uma história narrada com início, meio e fim (Bourdieu, 2006).

Apesar de trazer marcadores temporais, tais como dias, meses, anos e décadas, proponho um tratamento baseado na movimentação dos indivíduos pelos diferentes campos (político, religioso, econômico, intelectual, literário...), bem como suas relações sociais, pois “uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (Bourdieu, p. 182).

Para atender à demanda epistemológica de análise, considerando os documentos-fontes como configurações textuais, busco compreender, nesse movimento biográfico, “o sentido da experiência vivida configurada nos discursos produzidos pelos sujeitos de cada momento” (Mortatti, 2000, p.32).

Além disso, insiro fotografias adquiridas por meio de pesquisas, compilações e

seleções, em arquivos e acervos particulares, de fotografias para ilustrar tal movimento, pois elas transcendem a mera captura de imagens, funcionando como um testemunho do tempo histórico que molda a forma de viver, sentir e perceber o mundo. Como explica Alves (2010),

[...] a fotografia é parte de um tempo histórico em que a sua materialidade instaura formas de viver, sentir, olhar e atuar sobre o mundo, ao mesmo tempo em que resulta de processos que, embora esparsos temporalmente, nela aparecem concentrados. (Alves, 2010, p. 109)

A partir dessa concepção, cada imagem selecionada não apenas ilustra o movimento biográfico de Iracema e Eloisa Meireles, mas também reflete e conecta as experiências vividas com os contextos históricos e culturais que a moldaram.

A vida das autoras, assim, foi expressa separadamente, porém de certa maneira entrelaçada, num movimento de fatos e relações, abordando acontecimentos, a partir de fotos, trazendo outros personagens que marcaram a História do Brasil e ajudaram a compor as suas histórias de vida.

1.1 Iracema Meireles

Iracema Elisa da Silva nasceu em Recife, capital do estado de Pernambuco, no dia 17 de março de 1907. Filha mais nova do guarda-livros⁵ Tito Lívio da Silva e da dona de casa Maria Joana Guerra da Silva, teve muitos irmãos. Porém, apenas dois chegaram à fase adulta: Eulalia e Luiz.

Cúmplice e amigo, Luiz foi o irmão mais próximo de Iracema. Dividia suas horas com a sua irmã caçula nas brincadeiras no quintal, subindo em árvores, lendo histórias e fantasiando papéis num livre pensar infantil.

De saúde frágil, Iracema aprendeu a ler em casa. Frequentou a escola tardiamente, aos 8 anos, recebendo forte influência religiosa católica na Academia Santa Gertrudes, em Olinda-PE, e no Colégio das Damas, em Recife-PE.

Em 1926, após a mudança de sua família para a Bahia, formou-se professora

⁵ Denominação antiga do contador. Encarregado de escriturar os livros contábeis de uma administração econômica.

em Salvador, na Escola Normal da Bahia.

Figura 1 - Formatura de Iracema Meireles



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Em seu retorno a Recife, destacou-se como estudante no Curso Pedagógico do Colégio Pritaneu⁶, o que equivale atualmente ao curso de Pedagogia. Questionadora, despertou a atenção dos educadores à época, ao debater os papéis de gênero atribuídos pela sociedade, além de contestar as condições sociais dos excluídos (Campos, 2002).

Em 1929, Iracema viajou à Europa, onde permaneceu por alguns meses. Foi intelectualmente influenciada pelas culturas de Portugal, França e Alemanha.

⁶ Colégio particular de destaque equiparado à Escola Normal Oficial de Pernambuco, cuja clientela adivinha de famílias importantes de Recife (MARIA PEIXOTO, 2006; FARIAS, 2022).

Figura 2 – Documento português de entrada ao país de Portugal



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

De volta ao Brasil, lecionou como professora concursada na rede pública de Pernambuco. Também deu aulas particulares para os filhos dos membros da elite intelectual pernambucana. Durante o período como docente, estudou Medicina, graduação interrompida no 3º ano do curso.

A jovem professora não se contentava com as condições de exclusão social em que via seus estudantes da escola pública. Ao ter contato com as ideias marxistas, circulantes na época, passou a acreditar na mudança de regime político como alteração no cenário miserável encontrado.

Apesar de nunca ter se filiado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), sensibilizou-se pela luta pelos marginalizados e contribuiu com a organização do movimento em Pernambuco. Iracema empenhou-se nos trabalhos do partido, alugou uma casa para receber clandestinamente o desconhecido companheiro Sylo Furtado Soares de Meireles⁷, que saíra da União Soviética com Luís Carlos Prestes para ajudar nos trabalhos do movimento comunista no Brasil.

⁷ “*Silo Furtado Soares de Meireles* nasceu em Ribeirão (PE) no dia 23 de outubro de 1900, filho de Francisco Ribeiro Soares de Meireles e de Rosa Furtado Soares de Meireles. Seu pai, engenheiro, construiu ferrovias e usinas açucareiras em Pernambuco, tendo exercido ainda o mandato de senador estadual. Sua bisavó materna, Maria Tomásia do Livramento Xerez Linhares, ficou conhecida na história do Ceará como a Libertadora, por seu papel na abolição da escravidura naquele estado.” CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. *Silo Furtado Soares de Meireles*. In: **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Disponível em: <<https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/silo-furtado-soares-de-meireles>> Acesso em: 12 nov. 2023.

Figura 3 – Documento de Identidade de Sylo Meireles



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

De família politicamente atuante, Sylo⁸ era um militar que acumulava um histórico de envolvimento em lutas políticas. Participou ativamente do movimento tenentista nos anos de 1920. Foi preso na debelação da Revolta de 5 de julho de 1922, no Rio de Janeiro. Passou por inúmeros cárceres em unidades militares, mas teve liberdade obtida por meio de *habeas-corpus*.

Iracema e Sylo apaixonaram-se durante a militância política. O casal envolveu-se na Revolta Comunista de 1935⁹. O movimento foi fortemente reprimido pelas forças de Vargas, quando milhares de prisões foram feitas, não somente dos comunistas envolvidos, mas também dos seus simpatizantes. Foram tantos presos que muitos

⁸ Neste trabalho, adotamos a grafia original do nome de Sylo, com a letra y, para diferenciá-lo de seu filho homônimo. Em diferentes textos encontramos o seu nome grafado com vogal, tal como o verbete anteriormente citado em nota de rodapé.

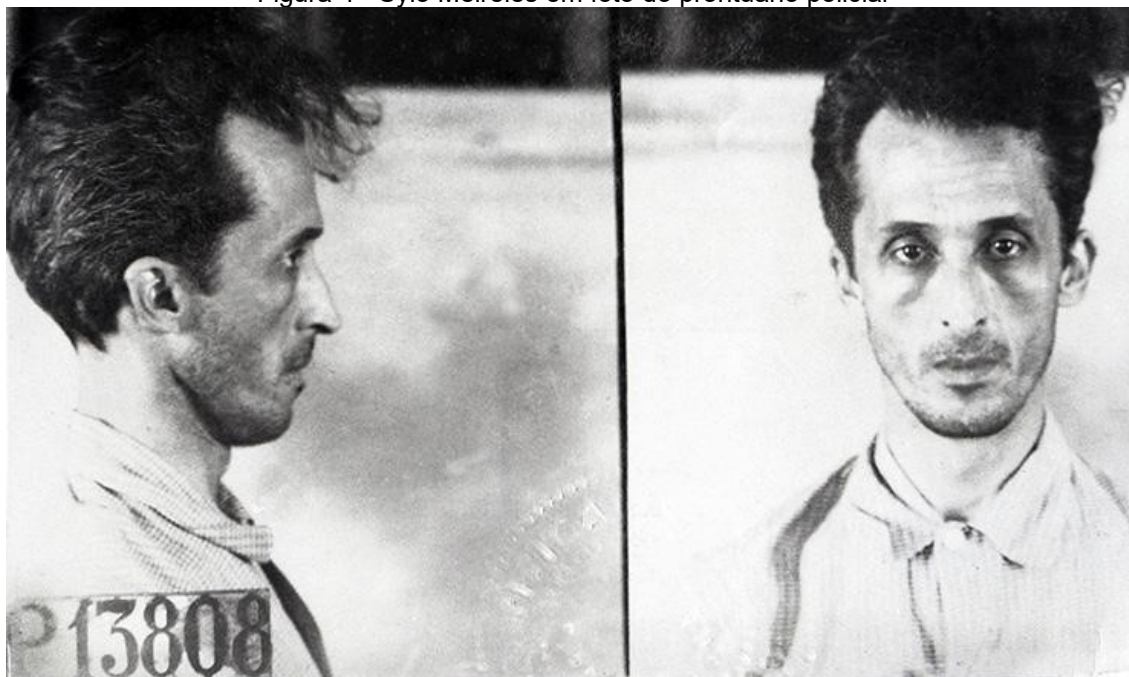
⁹ Movimento armado, também conhecido como Intentona Comunista. Esta última designação foi cunhada pelos meios oficiais com uma intenção depreciativa, já que o termo *intentona* significa “intento louco, plano insensato”. O movimento foi deflagrado a 23 de novembro de 1935 em Natal pelos sargentos, cabos e soldados do 21º Batalhão de Caçadores. No dia 24 de novembro, subleveu-se o 29º Batalhão de Caçadores, sediado na Vila Militar de Socorro, a 18km de Recife. No dia 27, a revolta eclodiu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no 3º Regimento de Infantaria, da Praia Vermelha, e na Escola de Aviação Militar do Campo dos Afonsos. Todos esses levantes foram promovidos em nome de uma revolução popular e da Aliança Nacional Libertadora (ANL). ABREU, Alzira Alves de. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. In: **Atlas Histórico do Brasil**. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/verbete/6361>> Acesso em: 12 nov. 2023.

nem sabiam do acontecido (Abreu, 2023).

Preso, Sylo Meireles teve cassada sua patente militar em abril de 1936 por decreto presidencial. Fugiu da prisão posteriormente, sendo outra vez capturado em outubro do ano seguinte, no Rio Grande do Sul, juntamente com outro rebelde de 1935, André Trifino Correia. (Centro De Pesquisa E Documentação De História Contemporânea Do Brasil, 2023)

Por consequência, Iracema foi demitida do serviço público após a criação da Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo, delegação “[...] encarregada de investigar a participação de funcionários públicos e outras pessoas em atos e crimes contra as instituições políticas e sociais” (Abreu, 2023, *on-line*).

Figura 4 - Sylo Meireles em foto do prontuário policial



Fonte: <http://memorialdademocracia.com.br/card/radicalizacao-politica>

Com forte repressão do governo Vargas ao movimento comunista, circularam boatos sobre um possível fuzilamento dos líderes da intentona. Iracema deixou o magistério e a graduação em Medicina para se dedicar às lutas pela garantia de vida dos presos políticos.

Sylo ficou incomunicável na prisão por dois anos, até 1938, quando foi transferido para a prisão coletiva. Nesse período, Iracema resistia à forçada separação, porém contava com o apoio do irmão Luiz, o único membro da família que sabia da relação do casal.

Na prisão coletiva, Iracema levava conforto a Sylo e aos amigos de militância,

em periódicas visitas:

Nessas ocasiões ela presenteava-os com lápis “portadores” de mensagens. Retirava os grafites e, no vazio, colocava com cuidado e disfarce as notícias dos jornais. Foi a forma que encontrou de colocar os amigos presos a par da situação política do momento. (Campos, 2002, p. 501)

A oficialização civil do casal aconteceu por procuração. Foi representada legalmente por Cildo Furtado Soares de Meireles, irmão de Sylo. Depois do casamento, Iracema passou a adotar o sobrenome completo do cônjuge “Iracema Furtado Soares de Meireles”, e também passou a gozar de maiores direitos no horário de visitas.

O nome próprio é o atestado visível da identidade de seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas manifestações sucessivas e a possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações nos registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursus honorum*, antecedentes criminais, obituário ou biografia, que constituem a vida em sua totalidade pelo veredito dado por um balanço provisório ou definitivo. [...] (Bourdieu, 2006, p. 187)

Com o estado de saúde grave, principalmente sofrendo com debilidades nos pulmões, Sylo foi transferido para a prisão hospitalar na Casa de Saúde São Jorge, no bairro do Andaraí, Rio de Janeiro. Na condição de esposa, Iracema o acompanhou. Passaram a noite de núpcias no hospital.

Luiz alugou um apartamento nesse bairro para sua irmã assistir seu cunhado enfermo e preso no hospital. Com Iracema grávida, Luiz trouxe seus pais e uma tia-avó do Nordeste para auxiliá-la, e proveu a família no Rio de Janeiro durante esse período.

Meses depois, em 1940, nesse mesmo hospital, nasceu Eloisa da Silva Meireles, futuramente coautora de suas obras e sucessora de seu trabalho.

Sylo teve livramento condicional em 1941. Nos anos seguintes, a família passou por momentos difíceis. Iracema não conseguia se reinserir na docência, Sylo tinha dificuldades de entrar no mercado de trabalho, escrevia esporadicamente para alguns jornais, o que lhe rendia algum provento. Luiz, mais uma vez, desempenhou papel fundamental na vida de sua irmã, uma vez que lhes concedeu ajuda financeira.

A vida começou a melhorar em maio de 1943, quando João Alberto Lins de

Barros¹⁰, amigo de Sylo dos tempos de tenentismo, então coordenador da Coordenação da Mobilização Econômica¹¹, convidou-o para trabalhar no órgão federal.

Em outubro do mesmo ano, foi criada a Fundação Brasil Central, sob a direção de João Alberto. Sylo foi transferido para o novo órgão na cidade de Caiapônia, estado de Goiás, onde começou uma brilhante carreira¹². Iracema esperava o seu segundo filho.

Em 23 de maio de 1944, no Rio de Janeiro, Iracema deu à luz ao menino Silo Furtado Soares de Meireles Filho. Quando a criança completou três meses, toda a família se mudou para Caiapônia, onde Iracema retomou as suas atividades como docente, ao se voluntariar em um grupo escolar.

Alguns meses depois, a família mudou-se para Uberlândia, em Minas Gerais, onde Sylo foi promovido a chefe de escritório local da Fundação Brasil Central. Residiram em uma chácara fora da cidade, onde Iracema alfabetizou Eloisa, além de lecionar para os moradores dos arredores.

Com a decretação de anistia a partir da publicação do Decreto-Lei Nº 7.474, de 18 de abril de 1945, o PCB saiu da ilegalidade e novos partidos políticos foram criados. Prestes¹³, líder do partido, defendia a convocação de uma constituinte com Getúlio

¹⁰ Participou da “Revolução Paulista, 1924. Destacamento de Prestes/Miguel Costa, 1924-1927. Exílio na Bolívia. Apoio à Revolução de 1930. Delegado Militar SP, 1930. Interventor de São Paulo (1931) Líder da Legião Revolucionária em SP. Repressão à Revolta Paulista de 1932. Chefe de Polícia do Distrito Federal (1932-1934). Deputado Constituinte (1934). Representante do Brasil na Liga das nações. Membro do PSD. Aliado de Vargas. Chefe de Polícia do Distrito Federal, 1945. Chefe do Departamento Econômico e Consular do Ministério das Relações Exteriores, 2º Governo Vargas.” (GRANATO, 2022).

¹¹ O organismo estava diretamente subordinado ao Presidente da República. “A principal tarefa confiada à coordenação foi mobilizar a economia do país em função da emergência provocada pela guerra. Essa mobilização pressupunha a utilização, pelo Estado, de todos os recursos econômicos existentes no Brasil, incluindo o trabalho humano. Por intermédio da coordenação, o Estado passava a intervir nas esferas da produção, circulação, distribuição e consumo.” LAMARÃO, Sérgio. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. In: Atlas Histórico do Brasil. Disponível em: < <https://atlas.fgv.br/verbete/9011> > Acesso em: 15 nov. 2023.

¹² MEIRELES, Silo. Brasil Central: notas e impressões. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1960. 282p.

¹³ Luís Carlos Prestes (1898-1990) foi um destacado militar, político e líder comunista brasileiro. Formado em engenharia pela Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, ganhou notoriedade ao liderar a Coluna Prestes (1925-1927), um movimento revolucionário que percorreu milhares de quilômetros pelo Brasil em oposição ao governo federal. Posteriormente, exilou-se na Bolívia e na Argentina, onde aprofundou seus estudos marxistas, ingressando no Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1934. Prestes organizou movimentos de resistência ao governo Vargas, como a Aliança Nacional Libertadora (ANL), e sofreu intensa repressão, sendo preso junto com sua esposa, Olga Benário, em 1936. Libertado em 1945, tornou-se senador pelo Distrito Federal, mas voltou à clandestinidade após o início da Guerra Fria e a cassação do PCB em 1947. Durante o regime militar (1964-1985), viveu exilado na União Soviética, retornando ao Brasil com a anistia de 1979. Após divergências internas, afastou-se do PCB e orientou seus seguidores a integrar o PDT na década de 1980. Morreu no Rio de Janeiro, aos 92 anos, deixando um legado de luta pela justiça social e pela democracia. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro

Vargas no poder, o que desagradou a Sylo.

Discordando dessa posição, Sylo Meireles lançou uma carta aberta pedindo o apoio das correntes democráticas e socialistas aos líderes civis e militares que lutavam pelo afastamento de Vargas. Rompido com o PCB em função dessas discordâncias, permaneceu na Fundação Brasil Central, passando a servir em 1948 no Rio de Janeiro como secretário do presidente do órgão, general Francisco Borges Fortes de Oliveira. (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 2023)

Com a família de volta ao Rio de Janeiro, Iracema tentou reingresso no serviço público do Distrito Federal, mas não obteve sucesso. Sem concurso ou possibilidade de transferência do antigo cargo entre os estados, a professora debruçou-se, principalmente, nos estudos da matemática e ludicidade, além de lecionar para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Ainda sem trabalho formal, à medida que estudava as teorias educacionais circulantes no Rio de Janeiro, Iracema aumentava o interesse em atender individualmente essas crianças. Porém, os estudos sobre a alfabetização ainda não haviam a entusiasmado, até o surgimento da situação desafiadora de André¹⁴.

Genuíno de uma família com considerável nível socioeconômico, André era filho de pai militar, o mais novo de oito irmãos, todos estudantes de ginásio e de cursos superiores. Aos 12 anos, era bem socializado, frequentava espaços de cultura no Rio de Janeiro, além da escola. Porém, não conseguia ler. O menino vivia conformado com a sua condição de analfabeto, sempre desanimado e indiferente. Chorava e bocejava ao ter de estudar, situação que desagradava a sua família.

Iracema planejou ensiná-lo de maneira diferente dos modos tradicionais propostos pela escola. Buscou na metodologia de projetos¹⁵ a didática precisa para que André encontrasse sentido em suas aulas.

Propôs a ele a construção de um parque, nos moldes de um jardim zoológico, com animais e suas placas identificativas. Os dois frequentavam o zoológico da cidade, num movimento descontraído, e André conhecia os animais e as letras.

Ao retornar dos passeios, aluno e professora conversavam, retomavam os

pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/biografias/luis-carlos-prestes>. Acesso em 29 nov 2024.

¹⁴ André é um nome, talvez fictício, que Eloisa usa ao contar essa história. Na biografia de Iracema, disponível no *site*, essa criança é referenciada apenas com a letra "A".

¹⁵ O Método de Projeto faz parte da educação progressiva centrada na criança, difundida pelo movimento escolanovista, no início do século XX. Sumariamente, essa abordagem objetiva os interesses da criança como centro do processo de aprendizagem. Seu principal difusor foi William H. Kilpatrick, influenciado por John Dewey. Ver:

sentimentos despertados naqueles momentos. Juntos, confeccionavam os bichos da maquete. Tudo era material para ensinar e aprender. Iracema partia da situação global para alfabetizar André.

As conversas intermináveis iam dando em frases, que iam dando em palavras. As palavras eram partidas em sílabas. As sílabas iam sendo selecionadas para formarem novas palavras. A maquete do zoológico quase pronta, Iracema inventava situações de leitura e escrita e o menino aprendeu a ler, a escrever e a gostar de estudar. Para A, o problema estava resolvido. Com aulas particulares, ele venceu a defasagem idade/série. (A CASINHA FELIZ, *site*, 2022)

Em entrevista, Meirelles (2023) aborda esse caso como um caso de alfabetização de um disléxico. Naquele momento, o transtorno era desconhecido. Ao estudarem posteriormente teorias que abordavam o assunto, Iracema e Eloísa chegaram a essa hipótese.

Já nos anos 1950, bons ares adentraram na residência da família Meireles; com eles novos propósitos impulsionaram as suas vidas. Sylo reincorporou-se ao Exército, em 1951, sendo promovido retroativamente a capitão e a major. Iracema fazia da alfabetização o seu novo objeto de estudo.

Lia tudo a respeito, acompanhava as experiências da Escola Guatemala e começou a pôr em prática suas ideias sobre o assunto com um grupo de crianças. Tinha sensibilidade bastante aguda e a prática de sala de aula necessária para saber que alfabetizar em grupo é bem diferente de alfabetizar uma criança isolada. (CAMPOS, 2002, p. 502)

A Escola Guatemala (EG), localizada no Rio de Janeiro, foi inaugurada em abril de 1954 pelo governo do Distrito Federal. Em 1955, tornou-se o primeiro Centro Experimental de Educação Primária do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

A EG era uma instituição de vanguarda. Os profissionais que ali trabalhavam também compartilhavam de ideais inovadores, preocupados com a melhoria da educação nacional. Das experiências testadas surgiram muitos relatórios, publicações de artigos e de livros. Novas metodologias foram difundidas e ensinadas a professores de todo o país que lá iam buscar soluções para as suas diferentes realidades (Streisky Strang; Battini; Nishikawa, 2013).

Em 1952, Iracema fez a sua primeira experiência de alfabetização em grupo, no Instituto Santa Inês, em Lins de Vasconcelos, no Rio de Janeiro, instituição que

ajudou a fundar. Nessa escola, começou a desenvolver as primeiras ideias próprias de alfabetização.

Na prática, ela se utilizava de alguns instrumentos feitos artesanalmente, em madeira, para contar histórias. Eram placas com frases divididas em palavras. Pautava-se na técnica de alfabetização a partir da sentenciação¹⁶, utilizava frases da história como recurso de compreensão e decomposição. Porém, diferentemente da tradicional técnica, que chegava apenas até a sílaba, Iracema propunha chegar até a letra e seu som, associando-os a uma personagem. Ali surgiu a primeira ideia de se trabalhar com os sons das letras.

Precisamente em 5 de julho de 1954, na rua Aníbal de Mendonça, em Ipanema, Iracema inaugurou a sua própria escola, batizada com o sugestivo nome 'Escola de Brinquedo'. Maria Dolores Coni Campos, professora dessa escola, biografava a passagem da atuação de Iracema como prática modelar da filosofia educacional apregoada na instituição:

As crianças embarcavam com ela nessa aventura de aprender. Uns iam mais depressa, outros mais devagar, todos chegavam, porque ela acreditava e punha em prática os recursos de que o professor deve lançar mão para ir "lá no fundo" de cada criança, atingindo seu potencial, às vezes adormecido e despercebido. Acreditava que a aprendizagem é também condição para o desenvolvimento. Fazia da sala de aula o local da aprendizagem como espaço de descoberta, onde a mola propulsora era a curiosidade de aprender. O simples nome Escola de Brinquedo reflete a importância do ato de brincar como força interna no crescimento da criança. (Campos, 2002, p. 502)

¹⁶ Os *métodos de palavrção e de sentenciação* são agrupados no conjunto de métodos analíticos que partem de unidades de significado. Alguns autores também os chamam de globais, destacando algumas diferenças. No método de *palavrção*, a ênfase recai na palavra, e não no texto; na *sentenciação*, a ênfase incide na palavra ou na frase. [...] O método de sentenciação enfatiza a sentença como unidade que, depois de reconhecida e compreendida globalmente, é decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Um outro procedimento é a estratégia de comparar palavras e isolar elementos nelas reconhecidos, para ler e escrever palavras novas. Métodos de palavrção e de sentenciação. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Figura 5 - Comemoração de final de ano na Escola de Brinquedo. Iracema no canto superior direito e, na mesma fileira, Silo usando cartola, bigode e cavanhaque.



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Iracema fez da escola o principal laboratório para a materialização de seus estudos, onde introduziu a sua própria metodologia, por meio da ludicidade e da contação de histórias.

Algum tempo depois, Sylo adoeceu. Iracema atenuou os estudos e os trabalhos na escola para se dedicar aos cuidados do marido. Por problemas pulmonares, Sylo faleceu no dia 3 de julho de 1957, no Rio de Janeiro, como Coronel de Infantaria do Exército. Em homenagem, a Escola de Brinquedo foi rebatizada como Instituto Sylo Meirelles.

Após a morte de Sylo, Iracema dedicou-se integralmente à alfabetização. Em sua escola, ao acompanhar as turmas de alfabetização, constatou que as crianças tinham dificuldades em memorizar as sentenças e as palavras das histórias que eram utilizadas para alfabetizar com o método global¹⁷, mas não se esqueciam das histórias. Deste então, ela começou a contar histórias para apresentar as letras e seus sons, criando as primeiras personagens das histórias da Casinha Feliz. Até então, não

¹⁷ O método global integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. No final do século XIX e início do XX, o método global encontrou sólido apoio na teoria de Decroly, psicólogo e educador belga, para quem a aprendizagem das crianças ocorreria através de observações, associação e expressão de ideias. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

existia a cartilha.

Aí, ela começou a observar que as crianças esqueciam as frases e, às vezes, as palavras, e não esqueciam as letras, porque as letras eram apresentadas como figuras daquela história. Tinha um ratinho, tinha uma serpente, tinha uma motocicleta, tinha um... um neném... Enfim, todo, todo aquele universo das histórias, ela passava a observar que a criança memorizava com muita facilidade, eu diria até que não era memorizada, ela, na mesma hora, o som vinha. [...] Aí, ela resolveu dar um salto da história para o personagem. Aí, ela passou a chamar o método dela de método da letra-personagem, mas esse nome nunca foi impresso. (Meireles, 2023, p. 233)

Mesmo assim, Iracema tinha planos para difundi-lo nas escolas públicas. Acreditava poder contribuir com a educação dos menos favorecidos “[e]ra permanente a sua inquietude com a condição de marginalização a que ficam relegados aqueles que têm baixo ou nenhum poder aquisitivo” (Campos, 2002, p. 505).

Foram várias experiências. A primeira de todas foi no Rio de Janeiro, numa escola municipal cuja diretora, corajosa, ousada, professora Francisca Horácio, abriu as portas da sua escola, escola e... entregou uma turma para que fosse feita a experiência. E aí, a Iracema apresentou o método, primeiro para as professoras, e deu uma aula para as crianças e foi uma coisa muito mobilizante... As pessoas adoraram... As crianças num minuto começaram a participar e a responder, a fazer os sons. (Meireles, 2023, p. 232)

Iniciou esse processo aplicando o método em duas escolas municipais, em 1961, cujas práticas foram descritas:

Nas Escolas “Artur Ramos” e “Álvaro Alvim” a experiência foi feita com todas as turmas, sendo que na “Artur Ramos” a pioneira nessa experiência - são dez as turmas de crianças (incluindo as classificações como AE), quase todas faveladas e moradoras, em sua maioria, em um parque proletário. Note-se que as professoras, inexperientes na aplicação do processo, limitam-se, em geral, à orientação recebida da diretora que para melhor ajudá-las recorre às autoras do processo. (Vieira, 1963, p. 15)

Daí em diante, Iracema entregou-se aos trabalhos sociais, em nome do ensino da leitura e da escrita. Em 1962, chegou às favelas da Catacumba e na Praia do Pinto, onde alfabetizou crianças e adultos. Na Escola Municipal Bombeiro Geraldo Dias, trabalhou com a alfabetização de crianças repetentes, consideradas com desvios de conduta.

As experiências repercutiram positivamente, chegando ao conhecimento do Professor Francisco da Gama Lima, então Diretor do Departamento de Educação Primária da Guanabara, que enviou um relatório para a Escola Guatemala. Desse modo, o método de Iracema chegou ao Ministério da Educação.

Além disso, Gama Lima viabilizou a divulgação do trabalho das autoras na

televisão. Iracema participou do Programa Gilson Amado, que compunha parte da programação educativa produzida pela TV Continental (emissora que foi ao ar entre 1959 e 1971). Eloisa ministrou uma série de nove aulas a um grupo de alunos de seis anos, que foi transmitida pela TV Rio (emissora que ficou no ar entre 1955 e 1977).

Apesar da apresentação televisiva, a ampla divulgação do método aconteceu por meio da entrevista concedida a Gerenice Vieira, em setembro de 1962, que representava a “Revista do Ensino”, periódico mensal da Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

O artigo foi publicado em março de 1963, com tiragem de 50.000 exemplares. No texto, há trechos da entrevista em que Iracema explicou sobre o método, fazendo sempre uso da 1ª pessoa do plural, incluindo a filha Eloisa, a quem se refere como “extraordinária colaboradora”. Denominou o método de “fonação condicionada a uma história”. No artigo, há também uma fala que sintetiza o seu ideal educacional, que considero conveniente registrar:

Não inventei nada. Na minha vida de magistério, aprendi a observar a criança, o seu modo de agir e reagir, as suas dificuldades pessoais... Creio que a professora é tanto mais professora, quanto mais ou melhor entende os seus alunos. O êxito da criança na aprendizagem (portanto êxito também da professora) depende muito mais do que a professora recebe da criança, do que daquilo que ela lhe dá. Se a mestra sabe receber, isto é, aceitar o aluno como ele é, atentar para o que ele traz ou necessita, então tudo dá certo. Como considerar novo o nosso método se, durante mais de dez anos, nós o aprendemos, nós o estudamos, em um livro imenso e belo - A CRIANÇA. (Meireles, I. apud Vieira, 1963, p.10)

Nesse mesmo ano, 1963, a professora Consuelo Pinheiro, estudiosa e especialista em Educação Especial, representando o MEC, observou uma turma de alfabetização de crianças usando a metodologia de Iracema na Escola Parque Proletário da Gávea. Em parecer, manifestou que o método “[...] difere de qualquer outro de meu conhecimento, colocando a criança, sempre, em verdadeira situação global [...]” (Pinheiro apud Meireles; Gesteira, 1972, p.7).

Na Bahia, Terezinha Éboli¹⁸ indicou a utilização da metodologia da fonação

¹⁸ Professora, escritora e estudiosa dos problemas pedagógicos e literários ligados à criança, Maria Terezinha de Melo Éboli é carioca, nascida em Nova Friburgo, em 1923. [...] De volta, dedica-se à docência de Literatura Brasileira e Literatura Infantil. Simultaneamente, exerce inúmeras funções junto a órgãos oficiais e particulares. Torna-se consultora para seleção de livros e projetos didáticos (para a COLTED, MOBRAL, Ed. Forense, INL/MEC etc.). Dessas atividades resultam os livros: *Uma Escola Diferente* (1969) e *Uma Experiência em Educação* (1969). Terezinha Éboli. In: COELHO, N. N. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**: Séculos XIX e XX. 4ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

condicionada a uma história à professora Carmen Spínola Teixeira¹⁹, então Diretora-Geral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador-BA.

Dos positivos resultados obtidos da utilização do método, atendendo ao pedido de Anísio Teixeira, saiu a edição da cartilha “História da Casinha Feliz”, publicada pelo INEP/MEC, de venda proibida, em 1963.

Iracema continuava se dedicando ao Instituto e às turmas de alfabetização fora dele. As causas sociais a afetavam muito, principalmente, o analfabetismo dos adultos. Alfabetizou idosos, tuberculosos internos no Hospital de Curicica, no curso de supletivo da Escola Cócio Barcellos. Deslocando o eixo da militância política, Iracema “[...] fez da ação pedagógica seu instrumento de luta política” (CAMPOS, 2002, p. 504).

Em 1967, atendendo ao convite do General de Exército Manoel Rodrigues de Carvalho Lisboa, reuniu 33 recrutas analfabetos do Regimento Sampaio (1.º Batalhão de Infantaria Mecanizado) para uma ação de alfabetização.

Figura 6 – Montagem feita por Eloisa com as fotos no exército no Rio



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

¹⁹ [...] Carmen Spínola Teixeira, irmã de Anísio, à frente dos trabalhos na direção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Formada em escola normal de Caetité, tinha experiência no ensino, na formação de professores em escolas normais e também na direção de escolas; conduzia os trabalhos administrativos no centro educacional. (p.176) CARBELLO, S. R. C. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira**: a centralidade do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

A experiência foi bem avaliada pela professora Cléa Duarte, Chefe do Distrito Educacional, e pelos oficiais. Com base nos resultados, outras unidades do Exército solicitaram a utilização do método. Iracema e Eloisa acederam ao pedido. Visitaram os locais e formaram outros profissionais para executar a ação.

A partir dessas ações, foi criada a primeira edição do método para adultos, a *Cartilha do Soldado*, impressão não comercializada feita pelo e para o Exército. Anos depois, em homenagem aos serviços prestados à alfabetização de adultos, o Ministério do Exército condecorou-as com a Medalha do Pacificador²⁰.

Apoiadas nas práticas bem-sucedidas de alfabetização, somadas ao visível cenário do analfabetismo dos civis na sociedade brasileira, nos anos 1960, Iracema e Eloisa publicaram a *Cartilha do Adulto*, editada e comercializada pelo Atelier de Arte. O seu lançamento aconteceu no auditório do MEC, em 1969, no Rio de Janeiro.

Nesse período, no Rio de Janeiro, Iracema não parou o seu trabalho, tampouco os estudos. Coursou Fonoaudiologia na Sociedade Pestalozzi do Brasil, produziu trabalhos científicos e publicou textos em congressos e revistas, proferiu palestras e cursos de formação de alfabetizadores.

Em 1970, fechou um acordo com a Editora Record e levou as cartilhas *Histórias da Casinha Feliz* e *Cartilha do Adulto* para serem editadas e comercializadas pela empresa, onde elas passaram a se chamar *A Casinha Feliz* e *É tempo de aprender* respectivamente. Na editora, as cartilhas entraram no catálogo de distribuição gratuita de livros didáticos do Ministério da Educação, chegando a quase todos os estados brasileiros.

Aos poucos, as cartilhas revelaram satisfatórios resultados nas turmas de alfabetização, bem como tomaram consideráveis proporções geográficas. Além dos pareceres e indicações de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, outros grandes nomes do cenário nacional recomendavam o uso do método, tais como o médico foniatra e jornalista Pedro Bloch e o professor catedrático Rocha Lima.

Em 1982, Iracema faleceu no Rio de Janeiro, vítima de problemas cardíacos. Nesse mesmo ano, Eloisa rebatizou o método da Fonação Condicionada e Repetida com o nome “Método Iracema Meireles”, em homenagem póstuma.

²⁰ Decreto Nº 4.207, de 23 de abril de 2002. Dispõe sobre a Medalha do Pacificador e dá outras providências.

Campos assim descreveu Iracema, em comentários sobre a vida e a personalidade da ex-diretora:

Jamais recebeu pagamento por esses cursos e trabalhos. Nem exerceu cargos públicos. Sua única e permanente tribuna foi a sala de aula; quando não o era formalmente, fazia com que se tornasse. Assim, alfabetizou em varandas, debaixo de árvores, à beira da praia. Sua capacidade de escutar e respeitar o outro era marcante. Trabalhou atenta às dificuldades e diferenças individuais dos alunos. Quem conviveu com ela no seu cotidiano testemunhou a coerência entre pensamento, ação e vida, a começar pela delicadeza com que tratava aqueles que a serviam. Era permanente sua inquietude com a condição de marginalização a que ficavam relegados aqueles que têm baixo ou nenhum poder aquisitivo. (Campos, 2002, p. 505)

O legado de Iracema é importante, não apenas pelo que realizou, mas também pela conjuntura em que atuou, refletindo as tensões e transformações da educação brasileira ao longo do século XX.

A biografia de Iracema Meireles constitui um capítulo significativo na história da educação brasileira. Sua trajetória como educadora, marcada pela criação de um método de alfabetização inovador e pela dedicação à causa da educação infantil, simboliza a relevância de figuras femininas na construção do campo educacional. A análise de sua vida e obra contribui para a compreensão dos desafios e das possibilidades da educação brasileira ao longo do século XX.

1.2 Eloísa Meireles

Eloisa da Silva Meireles nasceu em 16 de junho de 1940, no Rio de Janeiro, fruto da união de Iracema Meireles e Sylo Furtado Soares de Meireles. Cresceu em um ambiente fortemente influenciado pela educação e pela militância política dos seus pais.

Eloisa aprendeu a ler em casa. A sua primeira instrução escolar veio com as lições de sua mãe, em Uberlândia, Minas Gerais, numa chácara fora da cidade, onde Iracema também lecionou para os moradores dos arredores.

Após o retorno de sua família ao Rio de Janeiro, Eloisa passou sua adolescência no bairro de Ipanema, onde viveu parte desse período dentro da escola fundada por sua mãe. Iracema envolveu os filhos Silo e Eloisa nas atividades da

escola, apesar da pouca idade para lecionar, Eloisa lembra-se desses anos com saudades:

Eu dava aula, eu contava história, eu fazia cantiga com os meninos, brincava de roda para fazer aquela brincadeira do lenço atrás que eu não sei, aqui se chama lenço atrás, tem lugar que chama “corre, corre lá cutia, aqui é de noite, que é de dia...”, que é uma roda, a gente pega, pegava uma letra e saía correndo atrás das crianças e largava a letra atrás de um. Aquele que pegava a letra tinha que fazer o som e sair correndo atrás do... quer dizer, eu fazia isso, até porque ela já estava mais velha, não queria ficar correndo e me botava para fazer. (Meireles, 2023, p. 243)

Figura 7 - Eloisa com estudantes na Escola de Brinquedo, em 1956



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Desde cedo, Eloisa teve a oportunidade de entrar em contato direto com as metodologias educacionais desenvolvidas por Iracema, o que influenciou significativamente sua formação e suas perspectivas profissionais.

Em 1953, ingressou no curso ginásial do Instituto de Educação do Rio de

Janeiro²¹, onde também se formou professora no Curso Normal, em 1959. Considerado uma das principais instituições de formação de professores do Brasil, a história do Instituto remonta aos tempos do Império, atualmente denominado Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. A sua trajetória perpassa alguns dos momentos decisivos na implementação de políticas de formação de professores do Brasil. Compila, em seu corpo docente e administrativo, os ilustres nomes dos intelectuais do país, tais como os escolanovista Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (Saviani, 2005; Lopes, 2009).

Além da forte influência familiar em sua formação política e intelectual, Eloisa teve exemplar instrução acadêmica com os ‘notáveis’²² professores da renomada instituição. Viveu os ‘anos dourados’ do Instituto, marcados pelo articulado programa institucional da época, que visava a promover a construção de uma identidade dos professores e dos alunos por meio da socialização, ao estabelecer normas, comportamentos e ações a serem seguidas (Lopes, 2016).

Figura 8 – Fachada do Instituto de Educação do Rio de Janeiro



Fonte: Arquivo Nacional

²¹ O Instituto de Educação do Rio de Janeiro, atualmente batizado como Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), foi uma emblemática Escola Normal republicana mantida num prédio centenário localizado na rua Mariz e Barros, 273 - Maracanã, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_1a_republica/_3_dec/iserj.htm> Acesso em 29/09/2024.

²² ‘Notáveis’ ou ‘inesquecíveis’ são nomenclaturas adotadas na pesquisa sobre os professores catedráticos do curso Normal do Instituto de Educação feita por Lopes (2016), sobre a periodização de 1950-1960, para se referir aos professores com formação universitária, portadores de grande prestígio e consagração na rede pública secundária.

²³ Jornal Correio da Manhã. Arquivo Nacional. Abril de 1940. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Instituto_Superior_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Rio_de_Janeiro_\(ISERJ\).tif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Instituto_Superior_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Rio_de_Janeiro_(ISERJ).tif)>. Acesso em 18 nov. 2023.

Eloisa, então formada, começou a lecionar nas escolas públicas do estado da Guanabara, de 1960 a 1962. Sua primeira turma tinha 45 alunos. Era uma classe de alfabetização na zona rural, aonde ela chegava de trem. Na ocasião, usou o método da fonação condicionada a uma história, variação do método fônico criado por sua mãe, ainda não completamente estruturado.

Em 1961, Eloisa e Iracema começaram a expandir o uso do método em escolas municipais do Rio de Janeiro, com resultados promissores. A experiência ganhou visibilidade e apoio de autoridades educacionais, como o professor Francisco da Gama Lima, diretor do Departamento de Educação Primária da Guanabara, que contribuiu para a disseminação do método em outras instituições e em programas televisivos educativos. A parceria entre mãe e filha consolidou-se ainda mais nessa fase, e Eloisa foi reconhecida por Iracema como uma "extraordinária colaboradora" (MEIRELES, I. apud VIEIRA, 1963).

Nesse período, Eloisa reencontrou um antigo namorado, o engenheiro pernambucano Ruy da Silva Gesteira, com quem se casou em 21 de dezembro de 1962. A cerimônia religiosa aconteceu na Igreja da Nossa Senhora da Glória do Outeiro e o registro civil no cartório de Copacabana, ambos no Rio de Janeiro. Assumiu o nome do marido, como de costume na época, e passou a assinar Eloisa Meireles Gesteira. O casal teve três filhos: Heloísa, Marta e o caçula Sylo, nome dado em homenagem ao seu pai.

Eloisa e Ruy viveram seus primeiros anos de casados em Salvador-BA. Ruy era engenheiro da Petrobrás, trabalhava no campo de petróleo de Catu, um município na região metropolitana de Salvador.

Na Bahia, Iracema apresentou Eloisa a Carmen Spínola Teixeira, então Diretora-Geral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e à sua equipe pedagógica. Acertaram que Eloisa faria as aulas-modelos do método de alfabetização criado por sua mãe, ainda embrionário, em três das quatro Escolas-Classes, para as professoras alfabetizadoras, além de coordená-las.

Além disso, Eloisa passou a lecionar Metodologia da Linguagem no Curso de Formação de Professores no Centro Regional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (CRINEP), em Salvador.

Eloisa permaneceu no Centro Educacional Caneiro Ribeiro entre os anos de 1963 a 1965. Entretanto, em novembro de 1963, pediu afastamento temporário das atividades da Escola-Parque para dar à luz sua primeira filha, Heloisa, no Rio de Janeiro.

Figura 9 – Heloisa durante as atividades escolares no Sítio das Mangueiras



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

A partir dessa experiência, atendendo ao pedido do professor Anísio Teixeira, Iracema e Eloisa escreveram, juntas, a primeira materialização do método que Iracema vinha desenvolvendo.

No início de 1965, Ruy foi transferido para a sede da Petrobrás, no Rio de Janeiro. A família de Eloisa, gestante pela segunda vez, instalou-se no Grajaú, bairro da Zona Norte da cidade.

Nesse mesmo ano, o Professor Lourenço Filho examinou o método e sua aplicação prática, já materializado na cartilha “História da Casinha Feliz”, na Escola Araújo Porto Alegre, localizada na Estrada Velha da Tijuca. Acompanhado de uma comitiva de técnicos e professores da Secretaria da Educação, o professor assistiu a uma aula proferida por Eloisa, ainda grávida de Marta. Da análise, saiu um minucioso parecer, ao qual não tive acesso integralmente.

Figura 10 – Lourenço Filho ladeado por Eloisa e sua sogra



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Enquanto a jovem Eloisa vivia a maternidade, realizava intermitentemente algumas atividades de docência. Nos dois primeiros anos de vida de Marta, empregou grande parte do seu tempo aos cuidados da frágil saúde da bebê.

Eloisa e Ruy decidiram mudar-se para o Recife, após o pedido de demissão de Ruy na Petrobrás. A família já havia aumentado, em 1967, com o nascimento de Sylo, o terceiro filho do casal. Mudaram-se para um antigo chalé, no meio de um grande terreno.

Figura 11 – Residência da Família Gesteira, Recife-PE



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Em Pernambuco, entre 1968 e 1972, Eloisa viveu momentos felizes, acompanhados de muito desenvolvimento pessoal. Na capital do estado, fez o curso intensivo de “Arte na Educação”, ofertado pela Escolinha de Arte do Recife²⁴, instituição onde lecionou durante alguns anos.

Somou isso a grande bagagem educacional que havia trazido do Rio de Janeiro. Atentou-se às favoráveis condições que o prédio de sua casa lhe oferecia: cômodos espaçosos e um grande quintal, com espaço suficiente para se fazer uma educação infantil baseada em jogos, brincadeiras e alfabetização. Sentiu-se capaz de fazer a sua própria escola nos moldes da Escola de Brinquedo, o Jardim de Infância Sítio das Mangueiras.

Figura 12 – Eloisa lecionando no Sítio das Mangueiras, Recife-PE



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

²⁴ A Escolinha de Arte do Recife (EAR) surgiu no Movimento Escolinhas de Arte (MEA), iniciado nos anos 1940. O movimento tem por objetivo a pesquisa de novos parâmetros para a arte-educação, fundamentados na liberdade de expressão. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao343537/escolinha-de-arte-do-recife-ear>

Em 1972, no Rio de Janeiro, sentindo-se cansada dos trabalhos, Iracema pediu para Eloisa assumir a gestão do Instituto Sylo Meirelles. De volta ao Rio de Janeiro, Eloisa ocupou a cadeira de Artes na escola da mãe. No ano seguinte, conforme a vontade de Iracema, assumiu a administração da instituição e ingressou na graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras 'Notre Dame'. Nesse laborioso período, a doença de Marta se agravou.

Eloisa decidiu fechar o Instituto Sylo Meirelles no final do ano letivo de 1974. Meses depois, divorciou-se de Ruy e voltou a assinar Eloisa da Silva Meireles. Desde então, passou a trabalhar como coordenadora do Setor de Recreação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC) do Rio de Janeiro. Na instituição, por cinco anos dedicou-se à organização e programação de espaços de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas.

Com o falecimento da mãe, em 1982, Eloisa passou a atualizar e editar sozinha as cartilhas na editora Record, bem como ministrando os cursos de formação de alfabetizadores do Método Iracema Meireles, em todas as regiões do país.

Figura 13 – Recorte do Jornal O Imparcial, Pres. Prudente, 1987



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Durante quase todo o período dos anos 1980 e 1990, dividiu o seu tempo entre a família, os trabalhos com a cartilha e os atendimentos psicopedagógicos de crianças e adolescentes com dificuldades. Contou com o apoio da professora Leda Fraguito Esteves de Freitas²⁵, confidente e companheira de trabalho. Atuaram juntas nos serviços de assessora pedagógica do Projeto Vídeo Escola²⁶ da Fundação Roberto Marinho.

Em parceria com Leda, inauguraram uma clínica de atendimento psicopedagógico, que batizaram de “O que é, o que é...”, onde trabalharam juntas por anos, assistindo crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, transtornos específicos e diagnósticos sindrômicos.

Em 1997, após a publicação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série, todas as cartilhas foram excluídas do Programa Nacional do Livro Didático do MEC, dentre elas, as cartilhas das autoras.

A Editora Record continuou vendendo as obras para escolas particulares, prefeituras e interessados no método, porém sem editá-las, até o ano de 1.999, quando Silo, filho de Iracema, decidiu abrir a sua própria editora para comercializá-las. Sem envolvimento com a administração da empresa, Eloisa auxiliou na Editora Primeira Impressão, com as edições e as formações de professores alfabetizadores do método.

²⁵ Leda Fraguito Esteves de Freitas (19xx-) é professora aposentada na rede pública do estado do Rio de Janeiro. Dentre muitas atividades realizadas, destaco algumas: formou-se no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e fez Mestrado em Educação na mesma instituição. Atuou no Ensino Fundamental, Médio e na Escola Normal ‘Inácio Azevedo do Amaral’. Foi do quadro técnico da Subsecretaria da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, coordenou diversos projetos, entre os quais o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais do MEC. Dirigiu o Departamento Geral de Educação do Município do Rio de Janeiro na gestão do educador Moacyr de Góes. Coordenou a implantação do projeto Videoescola, e a implantação da Escola do Professor do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro/ Sinpro- Rio. Leda atuou na luta pelos direitos dos profissionais do magistério e das mulheres na cidade do Rio. (Texto adaptado – informações fornecidas por Leda em novembro de 2023.)

²⁶ Vídeo Escola - Lançado em 15 de outubro de 1989, em parceria com a Fundação Banco do Brasil e as Secretarias de Educação de todo o país, o Vídeo Escola buscava fortalecer a prática pedagógica dos professores dos ensinos fundamental e médio, além de complementar o currículo escolar com um acervo de qualidade composto por 545 programas entre documentários, filmes, reportagens e animações. A prioridade era adequar os avanços tecnológicos à construção de uma telepedagogia para a escola brasileira, dinamizando as situações de aprendizagem em sala de aula e estimulando a criatividade e a consciência crítica do aluno. Como material de apoio, foram produzidos catálogos com as sinopses dos programas e cadernos do professor. Equipes pedagógicas da Fundação atuaram na formação continuada dos professores. O programa incluiu ainda seminários internacionais e encontros estaduais e regionais. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2023. Disponível em <<https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/1989#abas>>. Acesso em 25 nov. 2023.

Silo era engenheiro e tinha mestrado em Informática. Debruçou-se nos estudos sobre a alfabetização e a utilização do método fônico em países estrangeiros. Escreveu artigos e apresentou pesquisas em alguns estados brasileiros, defendendo a utilização do Método Iracema Meireles. Faleceu em 4 de setembro de 2006, no Rio de Janeiro.

Sem experiência com a administração de comércio, Eloisa não continuou com a empresa do irmão. Levou as cartilhas para outras duas editoras, em 2006 para a Quartet e, em 2008, para a Didática e Científica.

Após uma considerável reformulação da cartilha, em 2016, Eloisa fundou a editora ISM, no Rio de Janeiro. Na empreitada, contou com o auxílio da filha de Silo. As obras são editadas até hoje e comercializadas pelo *site* da nova editora, na internet.

Figura 14 – Eloisa Meireles e Maria Dolores Coni Campos, 2020



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Hoje, Eloisa mora em Ipanema. Atua nas formações do método, presta assessoria pedagógica a colégios particulares e municípios, faz transmissões pelo canal de vídeo na internet e recebe qualquer pessoa interessada em discutir alfabetização. Divide seu tempo entre leituras e trabalho, mas abre mão de sua agenda para receber constantemente parentes e amigos.

CAPÍTULO 2
HISTÓRIAS DA CASINHA FELIZ

O método de alfabetização denominado “fonação condicionada e repetida”, postumamente rebatizado com o nome de sua principal autora, “Método Iracema Meireles de Alfabetização”, recebeu diferentes nomenclaturas ao longo da sua elaboração e passou por inúmeras experimentações até ser finalmente materializado em cartilhas para crianças, jovens e adultos, com o apoio e coautoria de Eloisa Meireles.

A história do método funde-se com a trajetória pessoal e profissional das autoras. Iracema, após o distanciamento do movimento comunista e o falecimento de seu marido Sylo, fez da Educação o seu subterfúgio e transferiu para a alfabetização a sua principal luta política (Campos, 2002). Eloisa, influenciada pela mãe, constituiu-se profissional docente nas práticas e estudos em alfabetização de crianças e adultos nas escolas das classes menos favorecidas.

O sucesso desse trabalho pode ser atribuído a diversos fatores. À época, a sociedade brasileira passava por mudanças estruturais, com o êxodo rural e a crescente industrialização; contou com um programa de desenvolvimento que buscava promover o crescimento econômico e a modernização do país, a partir da eleição de Juscelino Kubitschek (JK), em 1955. Nesse período, ressurgiu o interesse pela educação das massas para a formação da mão de obra educada para a indústria (PAIVA, 1987).

Acompanhando o ritmo desenvolvimentista de JK, o contexto educacional no Rio de Janeiro, então capital do país, estava dotado de clima favorável ao desenvolvimento de novas metodologias, impulsionadas pelos órgãos de pesquisa do MEC, onde Anísio Teixeira teve papel crucial na viabilização dos suportes científicos para a prática pedagógica e a política educacional (Saviani, 2011).

As experiências em alfabetização de crianças e adultos, a partir dos estudos de Iracema, chegaram a esses órgãos, após observações de especialistas da época. Dos satisfatórios índices, surgiu a proposta de aplicação do método na Escola Parque Carneiro Ribeiro, na Bahia, escola de aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP (Éboli, 1983).

Nessa escola, o método foi institucionalmente experimentado. Atendendo ao pedido de Anísio Teixeira, surgiu a sua primeira materialização, em formato de cartilha, sob o título “História da casinha feliz”, em três volumes, quatro cores, ilustrada

por Ademar d'Abreu Pereira, em uma edição única, não comercializada (Campos, 2022).

Da experimentação na Escola Parque da Bahia, outras produções didáticas foram impulsionadas pela produção de Iracema e Eloisa. A primeira delas, o método da abelhinha, criado em 1965 pelas professoras Alzira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso.

A segunda foi uma série didática destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, à época denominado Ensino de Primeiro Grau, escrita por Terezinha Éboli, foi a série Casinha Feliz, composta por quatro obras: *A turma lá de casa* (1ª série), *A turma lá do bairro e da fazenda* (2ª série), *O acampamento* (3ª série) e *A turma cresce* (4ª série) (Éboli, 1983).

Figura 15 – Capa do Livro nº 1 da Série “Casinha Feliz” de Terezinha Éboli



Fonte: Acervo pessoal de Fabiana Éboli

Sendo assim, para integrar a análise e compreender o método da fonologia condicionada e repetida, contida na cartilha *A Casinha Feliz*, a partir da metodologia de análise da configuração textual proposta por Mortatti (2000), proponho, neste capítulo, inicialmente, abordar sua gênese e situá-la no contexto histórico-educacional

do período, trazendo à tona os educadores que tiveram ligações com a institucionalização da metodologia.

2.1 O contexto educacional da época e a promoção das pesquisas do INEP

Os anos 1950 foram marcados pelo clima otimista alimentado pelo projeto nacional-desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961).

Percebe-se ainda, no contexto social brasileiro dos anos de 1950, a reivindicação pelo acesso à escolarização por diferentes segmentos da sociedade, favorecendo a retomada da crença na educação como meio de ascensão social e desenvolvimento nacional (Macedo, 2007, p. 15).

Nesse cenário, a escola passou a ser cada vez mais almejada pelas camadas populares, que buscavam melhores salários em ofícios burocráticos, demandando um novo sentido à educação.

Apesar das mudanças na estrutura social, tais como o êxodo rural e a crescente industrialização, poucas modificações ocorreram na gestão da educação. Até então, os órgãos do Ministério da Educação (MEC) funcionavam segundo o modelo centralizador engendrado por Francisco Campos e Gustavo Capanema, durante a Era Vargas, limitando as variações de práticas pedagógicas e obstruindo a formação e a experimentação de novas teorias educacionais (Macedo, 2007):

Este cenário, marcado pela valorização social da educação e pela necessidade da reformulação do sistema de ensino, era favorável à retomada de um campo de disputa que tinha como pauta de debate a definição do modelo de escola e de ensino apropriados ao desenvolvimento nacional (Macedo, 2007, p. 16).

O governo JK articulou o sistema educacional com base no projeto desenvolvimentista e de modernização do país, conferindo à educação formal a formação de mão de obra qualificada para atender às novas demandas da economia nacional, principalmente prevendo a escolarização do quadro técnico gestor, baseado em critérios científicos. (Xavier, 1999)

No período, é possível identificar também uma significativa mobilização por parte dos intelectuais para criação de instituições que pudessem vir a assessorar as políticas públicas educacionais, assim como possibilitar a estreita ligação entre dois processos que impulsionavam o cenário: a

institucionalização das ciências sociais e a autonomização do campo educacional (Macedo, 2007, p. 17).

Dentre esses pensadores, destaca-se Anísio Teixeira (1900-1971), notório signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁷, movimento com vistas à renovação cultural e educacional, formado por um grupo de intelectuais, especialmente a partir dos anos 1920. Essa organização foi respaldada pela expansão qualitativa e quantitativa do mercado editorial, pelas diferentes reformas de ensino, pelas Conferências Nacionais de Educação e pela profissionalização dos educadores, todos envolvidos no mesmo ideário de construção social, regeneração social e moral da República (Bruneri, 2015).

O manifesto que em grande parte tinha um viés deweyano defendia uma escola ligada à vida social, uma educação pautada na espontaneidade do indivíduo. Além disso, defendia um currículo ajustado à lógica psicológica do indivíduo. Aos professores cabia o aconselhamento e a viver em uma reconstrução social e política, ligados a educação. Segundo o documento, o educador deve ser portador de conhecimentos sobre o indivíduo e a sociedade (Souza; Santos, 2013, p. 772).

As ideias de Anísio Teixeira eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1859-1952). O pragmatismo deweyano acreditava que a escola seria transformadora de homens livres e pensantes. Contrapondo-se ao pensamento da escola tradicional, Dewey concebia uma escola formadora do desenvolvimento integral do estudante e promotora do pensamento crítico (Souza; Martineli, 2012),

[...] a educação progressiva deweyana, à medida que dá condições ao indivíduo exercer controle sobre a própria vida, permite que ela enriqueça sua experiência. Compreende-se a partir daí o destaque das atividades manuais e físicas, bem como o estímulo ao espírito de iniciativa e independência do aluno. No ponto de vista epistemológico, há uma influência da tendência empirista, que valoriza os elementos resultantes da experiência (Souza; Santos, 2013, p. 772).

Anísio Teixeira ganhou notoriedade como filósofo da educação e como gestor de políticas educacionais. Esteve à frente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)²⁸. Assumiu a liderança após a trágica morte de Murilo Braga,

²⁷ As ideias do movimento de renovação da educação, denominado Escola Nova ou escolanovismo, chegaram no Brasil no final do século XIX e ganharam força no início do século XX. Fortemente influenciado pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e pelo filósofo francês Émile Durkheim (1858-1917), o escolanovismo propunha uma série de mudanças educacionais, tais como: ensino voltado para as necessidades do aluno, a ruptura dos tradicionais modelos de ensino, além da garantia de uma educação laica, gratuita e para todos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

²⁸ Segundo Macedo (2007), Anísio Teixeira dirigiu o Inep de 1952 até 1964.

diretor do órgão, em acidente aéreo, dinamizando suas funções no âmbito do magistério nacional, onde aplicou seu projeto de renovação da educação pública brasileira baseado em experimentações (Reis, 2015).

A partir do movimento transformador gestado por Anísio Teixeira, apreende-se a busca por uma alteração no sistema educacional de uma época, através da formação de movimentos que preconizam a qualidade e o acesso da educação a todos, a partir das palavras de Paiva (1987, p. 19):

[...] a forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada mais claramente sempre que se inicia um período de transformações e o sistema educacional existente (ou em formação) já não atende às novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente.

Anísio Teixeira estruturou, no Inep, uma organização capaz de investigar a realidade educacional brasileira, propagando os conceitos científicos de Dewey, de tal maneira que os resultados pudessem ser os indicadores para a sua proposta transformadora. Assim,

[e]m fins de 1953, Anísio Teixeira criou o Centro de Documentação Pedagógica e, nessa mesma época, começou a ser gestado o Centro de Altos Estudos Educacionais, que, na verdade, foi a base que deu origem ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado efetivamente em 1955, iniciativa que acabou sendo viabilizada pelo apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O CBPE estava vinculado ao Inep e, concomitante à sua criação, surgiu uma rede a ele articulada: os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, localizados em pontos importantes do país, como Porto Alegre, Salvador, Recife, São Paulo, Belo Horizonte e, evidentemente, Rio de Janeiro, então Distrito Federal (Streisky Strang; Battini; Nishikawa, 2013, p. 966).

Ademais, ele

[...] conseguiu constituir o desdobramento de uma meta que vinha sendo elaborada desde a década de 1930: Fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil. E foi com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP) que esse educador deu início ao seu antigo projeto, buscando dar condição científica à ação educativa pela via deste órgão (Macedo, 2007, p. 17).

Como dito, Anísio Teixeira sugeria uma total reformulação do sistema educacional baseado em pesquisas científicas, na formação inicial e continuada dos professores, com a estrutura organizacional do CBPE arranjada em Divisões autônomas, cada uma responsável por uma área: Pesquisa Educacional (DEPE),

Pesquisa Social (DEPES), Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

Uma das principais missões do CBPE era elaborar programas e criar condições para a formação e re formação dos professores, a qual Anísio chamou formação do espírito científico dos professores. Essa missão era a espinha dorsal do projeto anísiano, assim como havia sido na década de 1930 para o grupo pioneiro, traduzida num dos tópicos centrais do Manifesto (1932) [...] (Streisky Strang; Battini; Nishikawa, 2013, p. 968).

Após criados os meios voltados para pesquisas e investigações de novas metodologias educacionais, Anísio Teixeira ramificou o aparelho governamental em diferentes regiões do país, locais estratégicos para a aplicação dos métodos e coleta de dados necessários para fazer as alterações na educação de base brasileira:

[...] com a mesma estrutura de funcionamento, e ligados diretamente ao CBPE, encontravam-se os Centros Regionais de Pesquisa Educacional que se localizavam em Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife, São Paulo e Rio de Janeiro (sede do Centro Nacional) e formavam uma rede articulada onde se desenvolviam estudos referentes ao levantamento das condições econômicas, sociais, políticas e culturais de cada região (Macedo, 2007, p. 17).

A proposta dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional consistia em descentralizar as atividades de pesquisa educacional no Brasil, reconhecendo as particularidades e adaptando políticas e práticas educacionais de acordo com cada região. Os Centros Regionais foram estruturados para atender às necessidades específicas, envolvendo pesquisas, estudos e ações para promover a educação e desenvolver políticas educacionais locais.

Durante os anos 1950 e 1960, eles desempenharam um papel relevante na produção de conhecimento educacional, formação de professores e apoio à implementação de políticas, objetivando melhorar a qualidade da educação. Além disso, exerceram uma função vital no intercâmbio de informações e experiências entre as diferentes regiões do Brasil, contribuindo para uma compreensão abrangente dos desafios e melhores práticas educacionais em todo o país. (Reis, 2015)

Para tanto, era necessário um lócus de experimentação para a aplicação das pesquisas, um local institucionalizado para o desenvolvimento e a testagem de metodologias capazes de alavancar a qualidade do ensino. Assim,

[...] coube a tarefa de implantar as “escolas-laboratório”, que funcionariam como espaços formais de experimentação das novas metodologias de ensino, testando novos programas, currículos e materiais didáticos, além de promover cursos de aperfeiçoamento para os professores, com o objetivo principal de habilitá-los para seu trabalho, subsidiados por essas inovações,

e, ao mesmo tempo, transformá-los em multiplicadores das experiências ali realizadas (Streisky Strang; Battini; Nishikawa, 2013, p. 968).

Essas escolas foram fundamentais para a difusão do ideal pragmatista deweyano exponenciado por Anísio Teixeira. Segundo Mendonça e Xavier (2006), acreditava-se que apenas a escola progressiva, caracterizada por abordagens experimentais e não dualistas, tinha o potencial de ser agente de transformação cultural. Isso, por sua vez, teria o efeito de promover a criação de uma consciência coletiva favorável ao progresso nacional. A reconfiguração da escola para adaptá-la às novas realidades do país, predominantemente influenciadas pelo avanço da industrialização, e para fortalecer os princípios da democracia liberal, era vista como uma condição essencial para o pleno desenvolvimento nacional. Para Macedo (2007, p. 21):

A idéia inicial era que cada Centro Regional tivesse a sua própria escola para a observação e obtenção de informações dos problemas do ensino primário no país. No entanto, somente os Estados da Guanabara (hoje Estado do Rio de Janeiro), com a Escola Guatemala, e da Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foram beneficiados com a criação de escolas com esta natureza.

À Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) caberiam a administração e a supervisão dessas escolas. A DAM funcionava como uma colheitadeira de dados práticos educacionais e os transformava em novas propostas. Também servia de catalisadora desses programas educacionais, por meio da formação dos profissionais da educação.

Era de responsabilidade desta divisão a criação de estratégias que pudessem viabilizar o projeto de profissionalização do magistério. Dirigida pela Profa. Lúcia Marques Pinheiro, a DAM promovia cursos de formação de professores e supervisores, estudos sobre programas de ensino primário, publicação de diversos guias de ensino e material de apoio para o professorado, tudo com o objetivo de que se inaugurasse no país uma nova mentalidade pedagógica (Macedo, 2007, p. 23).

Tanto a Escola Guatemala quanto o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foram cruciais para os experimentos educacionais e a formação de estudantes e de profissionais de uma época. Ademais, respectivamente, nessas duas escolas experimentais, foram engendradas as cartilhas *Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha e A casinha felí*”, exemplares emblemáticos de materialização do método fônico criado no século XX.

Para atender aos objetivos desta tese, apresento alguns aspectos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no estado da Bahia, tendo em vista que foi nele que ocorreram a experimentação institucionalizada e a primeira materialização do método.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado em 21 de setembro de 1950. Localizava-se entre os bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, na cidade de Salvador. O objetivo principal de sua criação centrava-se na educação e na assistência social desses bairros.

Éboli (1983) descreve que, anos antes, em 1947, as condições dessa região da cidade eram insólitas. Ali, grupos familiares de baixíssima condição econômica se estabeleciam em casebres de alvenaria. Havia uma população infantil desprovida de assistência, sem acesso a escolas e praticamente abandonada.

Determinado a alterar essa realidade, o então governador Otávio Mangabeira pediu a Anísio Teixeira, seu Secretário de Educação, para criar um plano de reestruturação do sistema vigente. O professor, que já tinha reformado a instrução pública 30 anos antes, propôs uma nova reforma com a Lei Orgânica de Educação e Cultura da Bahia.

Segundo Almeida (1988), essa nova diretriz educacional para o estado da Bahia, delineada no âmbito do plano educacional do governo, abarcava a criação de escolas primárias públicas e gratuitas destinadas ao 'homem comum', reflexo de uma visão de educação, sociedade e escola prevalente em um determinado contexto histórico, caracterizado por mudanças econômicas, sociais e políticas, pois "[o] modelo agro-exportador não mais comporta um projeto educacional que não esteja vinculado às transformações econômicas e sociais por que passa uma sociedade que se urbaniza e industrializa" (Almeida, 1988, p. 100).

Para ir ao encontro dessa demanda, o objetivo era melhorar a educação, com foco na ampliação democrática da escolaridade obrigatória. No entanto, devido a dificuldades políticas e financeiras, o plano inicial priorizou a criação de um único centro de educação popular em tempo integral, como modelo para outros na cidade. Embora inicialmente planejados outros nove centros para Salvador, nenhum foi construído. A área, com cerca de oito mil crianças em idade escolar, oferecia o ambiente ideal para essa experiência educacional. (Éboli, 1983)

Do projeto de construção do Centro, em linhas gerais, constavam:

- a) Quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos;
 - b) Uma Escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo.
- Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar. Essa residência foi a única parte do projeto que não se construiu. (Éboli, 1983, p. 12)

Além da edificação, capaz de oferecer as mais diversas condições de desenvolvimento das aulas, o centro contava com laboratório, quadra poliesportiva, biblioteca e pavilhão de trabalho, onde se ensinavam os ofícios. O Centro oferecia fardamento, alimentação, medicamentos, assistência médica e dentária a todos os estudantes.

O plano de construção de escolas em bairros periféricos refletia uma proposta arquitetônica e pedagógica capaz de urbanizar esse recorte da sociedade, além de trilhar seus indivíduos a se tornarem membros produtivos, contribuindo para o crescimento econômico e industrial almejado na época.

Esta proposta configura um paradigma desde que associa a tipologia de escola ao desenvolvimento urbano e industrial e se apoia teoria educacional — o escolanovismo — cujos pilares são democracia, ciência e trabalho. Mais importante, esta proposta se materializa em ações concretas de governo e na atividade do gestor da política pública, Anísio Teixeira. (Almeida, 1988, p.100)

A experiência da escola de tempo integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque) na Bahia foi marcada por um modelo educacional deweyano, inovação que proporcionou aos alunos uma jornada escolar mais formativa e abrangente. Com uma abordagem pedagógica integrada, a escola ofereceu não apenas o currículo acadêmico, mas também atividades culturais, esportivas, artísticas e de ofícios, promovendo um ambiente educacional holístico. (Éboli, 1983)

Figura 16 - Inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/Visita_Guiada/p5b24.htm

A gestão de um projeto grandioso deveria ser encaminhada a um profissional alinhado com os ideais anisianos. Portanto, o comando do centro ficou sob a direção de Carmem Spínola Teixeira, que garantiu a implementação e a permanência desses ideais durante décadas.

À frente do Centro, e direcionada pelo pensamento do irmão, Carmem Teixeira pôs em prática a concepção educativa na qual a aliança entre a gestão democrática escolar e a concepção de educação integral passou da “utopia” à realidade concreta da práxis pedagógica anisiana. (Nascimento, 2009, p. 27)

Essa abordagem de educação em tempo integral buscou criar uma experiência educacional equitativa para os estudantes e o seu crescimento pessoal, proporcionando-lhes oportunidades mais amplas de aprendizado, a partir do engajamento em atividades ao longo do dia, tornando-se, assim, referência para futuros modelos de educação integral.

2.2 Da formação teórica das autoras às experiências institucionalizadas

A motivação para o desenvolvimento do método partiu da experiência de Iracema com alfabetização tardia de André, no início dos anos 1950, no Rio de Janeiro. Adolescente de família de classe média carioca, possivelmente disléxico, não se interessava pelas aulas na escola, tampouco conseguia memorizar as letras e concretizar o processo de leitura. Ao perceber as dificuldades de André, Iracema apoiou-se nos seus saberes sobre alfabetização, metodologia de projetos e as técnicas da marcha analítica para alfabetizá-lo.

Eu sei que eu vi aquela movimentação. Ela preparando casa para macaco, casa para outros bichos. E nessa brincadeira de fazer o jardim zoológico, o menino aprendeu a ler. Ainda era a palavra, ela partia da palavra e ia dividindo em pedaços, formando novas palavras com as sílabas. Quer dizer, ela usou ainda a palavração, que chega na silabação e forma novas palavras. (Meireles, 2023, p. 235)

O ensino da leitura e da escrita a partir de metodologias de marcha analítica ou global baseia-se no ensino a partir do todo dotado de significação, ou seja, de unidades maiores da linguagem escrita, tais como o texto, a oração/frase ou a palavra, até se chegar a partes menores (sílabas, letra ou fonema) que, isoladas, não carregam significação. Elencam-se nesse grupo os métodos da palavração, sentencição, contos ou historietas (Braslavsky, 1988).

Esses métodos de abordagem analítica/global foram largamente difundidos como didática revolucionária para o ensino da leitura a partir de 1890. A abordagem foi implementada em muitos estados brasileiros por meio de reformas da instrução pública, influenciando a formação do pensamento de uma geração de educadores (Mortatti, 2000).

Entre os anos de 1920 e 1928, os Estados de Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Ceará, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Norte e Distrito Federal promoveram reformas de seu sistema de ensino. Salvaguardadas as diferenças entre as reformas dos Estados citados, as semelhanças estavam na filiação aos princípios escolanovistas. Na proposta mineira, os pressupostos filosóficos foram extraídos do pensamento de John Dewey, filósofo e educador norte-americano. (Maciel, 2001, p. 17)

Nesse período, Iracema formou-se professora na Bahia e posteriormente lecionou na rede pública de Pernambuco. Em ambos os estados, as reformas da instrução pública receberam as influências escolanovistas sendo que, na alfabetização, o método global era privilegiado.

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

Em entrevista, Eloisa as recorda com certa dificuldade, quando inquerida sobre as leituras da mãe: “Eu sei que ela sabia e falava em vários teóricos na época, na minha memória, eu me lembro dela falar em: Decroly, Claparède, Binet... quem mais? Eu não sei mais... John Dewey? Talvez...” (Meireles, 2023, p. 236.)

Já a formação inicial de Eloisa como professora deu-se no curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, panteão escolanovista, que teve reforma idealizada por Anísio Teixeira, e foi dirigido por Afrânio Peixoto, Francisco Venâncio Filho, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, além de ter formado a professora Cecília Meireles. Todos foram signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Mortatti (2000) identifica, entre os anos 1920 e 1970, o terceiro momento crucial da história da alfabetização brasileira, como a “alfabetização sob medida”. Inicialmente, esse momento foi marcado pelo embate entre os defensores dos métodos mistos ou ecléticos, que propunham a utilização das marchas sintéticas e analíticas ao mesmo tempo, e os sectários do método analítico. Porém, essa disputa solveu-se à medida que novas teorias, balizadas na psicologia, sobre o ensino simultâneo da leitura e da escrita, relativizaram a importância dos métodos, sobrepondo a ordem psicológica à didática.

Após a experiência de ensino individual, Iracema iniciou os estudos sobre a alfabetização e a aplicação de técnicas em grupos de crianças. Introduziu os resultados das suas primeiras hipóteses de pesquisa em turmas de alfabetização no Colégio Santa Inês, no bairro Lins de Vasconcelos, instituição que ajudou a fundar.

Pouco tempo depois, criou a sua própria, a Escola de Brinquedo, no bairro Ipanema, lugar que fez de laboratório para a idealização de uma metodologia alfabetizadora mediada pelo lúdico, baseada em contos de autoria, próprios para o universo infantil, tal como sugere o nome do colégio.

Ela, em Ipanema, ela fundou a Escola de Brinquedo. Ela botou esse nome. A ideia era ser um jardim da infância com alfabetização e com muita brincadeira, era muita brincadeira mesmo. Eu fico me lembrando que ela ensinava (risos) o a-e-i-o-u, que era os amiguinhos, as vogais, ela fazia, botava cinco casas, tinha um coelhinho que, do colégio, vários coelhinhos, mas tinha um que, nessa hora, botava o coelhinho e ficava todo mundo em volta para ver em que casa o coelhinho entrava. [...] (Maireles, 2023, p 234.)

A principal conjectura de Iracema nas experiências em grupos foi que o método da sentencição exigia um grande esforço de memória da criança, além de não ir ao encontro do seu centro de interesse, impedindo a criação de um ambiente emocional adequado para as situações de aprendizagem (Maireles, I. apud Vieira, 1963).

Há mais de dez anos, quando teve início o nosso trabalho em prol de maior rapidez e eficiência na alfabetização, começamos, sem vacilar, seguindo, rigorosamente, os trâmites clássicos da sentencição. Mais ainda, convencidas de que alfabetizar uma criança é, realmente, resolver um problema de psicologia infantil, decidimos, tendo em vista aquela “função de globalização” descrita por Decroly, e que é o mesmo “sincretismo infantil” a que se refere Claparède partir de uma história que, conduzindo às frases, pudesse, também, conduzir ao jogo, ao brinquedo, mesmo porque, para a criança, o brinquedo é uma forma embrionária de trabalho. A criança que brinca, está trabalhando, a seu modo. E quem não observou, ainda, uma criança a viver suas horas de brinquedo, de ficção, desenvolvendo muitas vezes, atividade verdadeiramente febril, com a mais absoluta seriedade, tal como qualquer adulto no desempenho de importante função? ... A história nos levava, pois, à clássica sentencição. Entretanto, de acordo com o que temos observado pacientemente e, também, de acordo com as preferências demonstradas pela própria criança, fomos modificando o nosso trabalho. Fomos passando por diferentes etapas, que não vamos aqui mencionar, até que chegamos a que hoje nos permite, realmente, alfabetizar em menos de 2 meses. E nós o fazemos pela FONAÇÃO CONDICIONADA A UMA HISTÓRIA. (No caso, é a história da **Casinha Feliz**). Vamos, então, da **história à fonação e da fonação à sílaba**. (Maireles, I. apud Vieira, 1963, p.11, grifos da autora)

Ao abandonar as técnicas da sentencição, Iracema criou uma metodologia mista para se ensinar a leitura. Da abordagem analítica, aproveitou o contexto global.

Enfim, cada letra era apresentada associada ou relacionada a uma figura do conhecimento das crianças e personagem da história. Era tudo muito amarradinho... tudo muito... que fazia sentido, tinha o contexto. A história que podia ser no teatrinho ou só contada, ela tinha uns cartazes grandes, ela mostrava as figuras, da história chegava na letra, no fonema. Não era nem o nome da letra. Até ela dizia isso: “não precisa saber por enquanto o nome dessas letras, vamos chamar ratinho, serpente, tatatá...” Tinha o barrigudo, que era o ‘b’. E as crianças emitiam o fonema naturalmente, sem ter que decorar, porque estava ali na frente, eles viam a figura do barrigudo, o barrigudo na história [...] (Maireles, 2023, p.234)

Suas experimentações extrapolaram os muros das escolas particulares. Com o apoio de Eloisa, Iracema propôs a aplicação do método em diferentes escolas públicas, em favelas e bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro. Crianças,

jovens e adultos foram alfabetizados por Iracema e Eloisa. Seus resultados foram observados pelo Distrito Educacional da cidade, órgão que supervisionava os estabelecimentos de ensino.

Os registros das aulas chegaram até o Ministério da Educação. Foi a partir da observação de uma aula de Iracema na escola da favela Parque Proletário da Gávea²⁹ que a professora Consuelo Pinheiro, integrante do MEC, emitiu relatório sobre a utilização do método e a sua eficácia, fazendo com que ele ganhasse notoriedade dentro do mais importante órgão educacional da época.

Figura 17 – Vista aérea do Parque Proletário da Gávea, e atrás deste a PUC-Rio, 15/01/1974



Fonte: Acervo do Núcleo de Memória da PUC-Rio

Entretanto, foi em Salvador, na Bahia, que o método ganhou notoriedade, a partir da experimentação em larga escala nas turmas de alfabetização de crianças de baixa renda do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A metodologia, indicada por Terezinha Éboli à Diretora-Geral Carmen Spínola e Diretora do DAM-CRINEP, desenvolvida por Eloisa nessas turmas, acompanhada esporadicamente por Iracema,

²⁹ “Inaugurado em 1942, ainda na Era Vargas, em caráter provisório e civilizatório, o Parque permaneceu no local de sua criação até 1974, quando foi completamente removido. O que era considerado um “parque modelo” [1] a ser seguido passou a ser considerado um grande empecilho para a reforma urbana do Rio de Janeiro.” DUARTE, E. D. De “Parque Modelo” ao esquecimento: os processos de remoção do Parque Proletário da Gávea. In: XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio, 2019, Rio de Janeiro. XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio, 2019. Disponível em < https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2019/download/resumos/CCS/HIS/HIS-4903_Eric%20Damiao%20Duarte.pdf>. Acesso em 16 dez. 2023.

alcançou o aproveitamento satisfatório, conquistou o gosto de outras professoras da instituição e, principalmente, a atenção de Anísio Teixeira.

O aproveitamento escolar das crianças ao final de cada ano, somado ao viés metodológico baseado em contos para se chegar à leitura e escrita do fonema, atendia plenamente aos objetivos de escolarização do CECR. Desse modo, o que era uma técnica se materializou em um método, contendo o seu passo a passo impresso na publicação *História da Casinha Feliz*, idealizado por Carmem Teixeira, a pedido de Anísio Teixeira.

O método permaneceu em grande parte das turmas da Escola Parque durante anos. Apesar do contato com o CECR, não encontrei informação exata sobre quando se deixou de usá-lo. Porém, é possível inferir que foi adotado até 1969, ano da primeira edição do livro *Uma experiência de educação integral* de Terezinha Éboli.

Ademais, na referida obra, encontra-se o principal registro sobre o êxito do método e sobre os procedimentos de verificação da sua aplicação prática. Nas palavras da autora:

- "Como são alfabetizadas as crianças do CECR?"
- Os professores das turmas A, isto é, dos alunos analfabetos, orientados pelas supervisoras do Setor de Currículo e Supervisão, adotam dois métodos de alfabetização: o fônico, de Iracema Meireles (*Casinha Feliz* e o de contos, de Maria Yvone de Araújo (*Meninos Travessos*). A maioria é alfabetizada pelo método fônico. Tem sido verificada a maturidade destes alunos, para a aprendizagem de aritmética, leitura e escrita, através dos testes ABC de Lourenço Filho, Kern ou pelo teste estandardizado de Zazo. (Éboli, 1983, p. 30)

No supracitado excerto, fica evidente o uso dos testes de inteligência para verificação da maturidade dos estudantes como instrumento de aferição dos resultados da aprendizagem. Tratava-se de prática muito difundida pelos escolanovistas, por influência de Lourenço Filho (Mortatti, 2000).

Um outro registro institucionalizado sobre o método foi concebido no CBPE da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, sob autoria da professora Lúcia Marques Pinheiro, que atuou de 1955 até 1964 à frente dos comandos do DAM. Funcionária de carreira do INEP, ela era influente com suas decisões e comungava dos mesmos ideais pedagógicos de Anísio Teixeira, companheiro de trabalho e de estudos (Reis, 2015).

Lúcia cita a observação do trabalho de Iracema em documento redigido no MEC, intitulado *Novos recursos o ensino da leitura*, armazenado nas fontes digitalizadas do arquivo pessoal de Anísio Teixeira, localizado no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (CPDOC/FGV).

Em 1962, teve a referida professora oportunidade de observar o trabalho realizado pela professora Iracema Meireles, em escolas primárias da Guanabara, a qual apresentava elementos comuns com essa experiência e uma inovação de grande interesse – os sons e letras eram apresentados em grupos de 5, em média (também em histórias e fixados em desenhos reunidos em cartazes por história). Outros recursos visando a interessar as crianças eram utilizados, como o teatrinho, e o ensino da escrita se fazia simultaneamente.

Verificando os excelentes resultados obtidos na Itália e nos trabalhos de D. Iracema Meireles, na Guanabara (e depois, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP de Salvador), decidiu a Coordenadora da DAM realizar nova experiência, combinando elementos sugeridos por essas três tentativas. (Pinheiro, 1966, p. 3).

O relatório descreve a criação de um novo método de ensino de leitura, que viria a ser o *Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha*³⁰, com base nas observações do ‘método natural’, conhecido por ela em expedição à Itália, nos trabalhos realizados em escolas brasileiras por Iracema Meireles e nas experimentações realizadas na Escola Guatemala.

[...] Tais idéias básicas foram expostas a Risoleta Ferreira Cardoso, que foi encarregada da organização das histórias (foi organizada uma só história, dividida em partes) e de escolher as palavras iniciadas pelas letras e cujos significados seriam representados pelos desenhos. À Almira Sampaio Brasil da Silva, diretora da Escola Experimental do INEP do Rio, coube orientar as professoras da Escola que aplicassem o “método”, inclusive no que diz respeito a exercícios de fixação) (Pinheiro, 1966, p. 4).

³⁰ As contribuições da cartilha para a história da alfabetização podem ser aprofundadas nos estudos de LAPUENTE, Janaina Soares Martins. *Método da abelhinha em Pelotas: contribuições à história da alfabetização (1965 a 2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

Figura 18 – Capa dos livros que compõem a cartilha *Minha Abelhinha*



Fonte: <https://www.espacoeducar.net/2012/05/antiga-cartilha-minha-abelhinha-metodo.html>

A primeira edição da cartilha surgiu em 1969, pela Cia. Editora Nacional, acompanhada dos fundamentos do método. Embora por um número pequeno de professores, o método continuou a ser empregado até os anos 1990. Por não se revelar rentável, sob o ponto de vista comercial, a obra deixou de ser editada anos depois (Carvalho, 2012).

Como visto, a experimentação de Iracema circulou por escolas e influenciou os pensamentos pedagógicos sobre alfabetização que, até então, reputava o método global como a melhor alternativa para promover a aprendizagem das primeiras letras. A abordagem fônica, até então esquecida pelos educadores da época, retornou ao cenário educacional, com uma nova proposta de utilização.

CAPÍTULO 3
TRAJETÓRIA EDITORIAL DA CARTILHA A CASINHA FELIZ

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise da trajetória editorial da cartilha *A Casinha Feliz*, considerando algumas das suas diferentes edições e transformações ao longo de mais de seis décadas de circulação. Para tanto, está organizado em no exame da materialidade e dos elementos constitutivos da textualidade, conforme conceito de configuração textual (Mortatti, 2000).

De acordo com Frade e Maciel (2006), a análise de materiais didáticos deve abarcar não apenas disputas metodológicas entre autores, mas também os dados paratextuais e textuais. Essa abordagem favorece a exploração das dimensões materiais e visuais da cartilha *A Casinha Feliz*, que, desde a sua primeira materialização em 1963, com o título *História da Casinha Feliz – Alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história*, passou por diferentes editoras e formatos, até a sua última versão comercializada, pela ISM Editora.

Nesse sentido, o conceito de análise da configuração textual, conforme proposta por Mortatti (2000), permite focar nos diferentes aspectos constitutivos do texto, destacando as escolhas temáticas e formais (o quê? e como?), a autoria e o contexto social e histórico de produção (quem? de onde? e quando?), as motivações e finalidades (por quê? e para quê?), bem como os efeitos esperados sobre o leitor (para quem?) e a circulação do texto. Ao aplicar essa perspectiva, este capítulo também investiga como as autoras Iracema Meireles e Eloisa Meireles estruturaram o conteúdo e as técnicas pedagógicas de alfabetização na cartilha, levando em consideração as demandas e as transformações educacionais do Brasil ao longo das décadas.

Como dito, a primeira materialização do método em formato de cartilha se deu na publicação da *História da Casinha Feliz – Alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história*, em três volumes, quatro cores, ilustrada por Ademar d'Abreu Pereira, em uma edição única, não comercializada, editada em 1963 pelo MEC/INEP para atender à demanda do professor Anísio Teixeira, em uma experimentação na Escola Parque da Bahia.

No Rio de Janeiro, a cartilha *História da casinha feliz* passou a ser comercializada pela primeira vez pelo Centro Audiovisual de Ensino Especializado (CAVEE), em meados de 1960.

Em 1970, a cartilha passou a ser comercializada em grande escala quando foi editada pela Editora Record (RJ), com o título alterado para *A casinha feliz*. Suas ilustrações foram substituídas pelas da professora e ilustradora Maria Dolores Coni Campos. Foram impressos aproximadamente dois milhões de exemplares, em 34 edições, até 1998 (Zocolaro, 2000).

A forte influência da abordagem construtivista nas políticas educacionais nos anos 1990 fez com que as cartilhas, tidas como porta-vozes dos métodos tradicionalistas, fossem excluídas do catálogo de distribuição de materiais didáticos do MEC. Dentre elas, em 1997, *A casinha feliz* foi retirada da lista de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), limitando materialmente a sua circulação nas salas de aula das escolas públicas.

Em 1999, *A casinha feliz* passou a ser editada pela Editora Primeira Impressão, fundada por Silo Meireles, filho de Iracema, no Rio de Janeiro, objetivando editar todo o material infantil. Com a morte de Silo, em 2006, as vendas passaram a ser realizadas pela a Quartet Editora (RJ), sem edições ou alterações. Após três anos, em 2009, a obra foi para o catálogo da Editora Didática e Científica, onde foi revisada e atualizada, juntamente com o material pedagógico que a acompanha.

A partir de 2016, a cartilha passou a compor o catálogo da ISM Editora (RJ), fundada por Eloisa Meireles, com o objetivo de divulgar os materiais e de dar suporte pedagógico aos professores, onde está atualmente sendo comercializada.

Isso posto, para compor este capítulo, justifico a seleção pelas fontes. As obras selecionadas representam marcos significativos na trajetória editorial da cartilha, sendo, portanto, fontes privilegiadas para compreender a evolução do método da fonação condicionada e repetida, bem como a sua localização no contexto educacional brasileiro. Até o momento, não foi possível localizar as edições das editoras Primeira Impressão e da Editora Didática e Científica.

As obras localizadas e selecionadas para esta análise são: (1) *História da Casinha Feliz: alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história*, de Iracema Meireles e Eloisa Gesteira, publicada pelo MEC, em 1963; (2) a mesma obra publicada pelo Centro Audiovisual de Ensino Especializado, sem data definida; (3) *A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura*, de Iracema Meireles, na 12ª edição pela Editora Record, datada de 1978; (4) *A Casinha*

Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura, de Iracema Meireles e Eloisa Meireles, na 24ª edição, publicada em 1987, pela Record para atender ao PNLD do MEC/FAE; e (5) a edição mais recentes da obra, publicada pela ISM, em 2022.

Ademais, neste capítulo, concentrei-me exclusivamente nos aspectos editoriais da trajetória histórica da obra, deixando a investigação sobre como se dá o processo de alfabetização para o próximo capítulo, ao analisar o método em tela a partir do manual do professor.

Justifico essa decisão pela complexidade de descrever as posições metodológicas das autoras, que podem não estar claramente expressas, devido à diversidade na estrutura do livro e aos descompassos entre o que é anunciado e o que é realmente praticado. Na busca e seleção das fontes não foram localizados todos os manuais do professor, tampouco os materiais complementares (livros de textos coláveis, caderno de atividades, fantoches...) que poderiam subsidiar substancialmente a análise de cada edição selecionada.

No caso da descoberta de posições metodológicas existentes no miolo do livro, é difícil descrever posições metodológicas que não sejam inicialmente aquelas expressadas claramente pelo próprio autor, tanto pela diversidade verificada na estrutura do livro, como por certos “desencontros” entre o que se anuncia e o que se faz. Assim, se cruzarmos as intenções ou esclarecimentos quanto ao uso, anunciados no manual do professor, com o próprio livro, evitamos construir uma visão distorcida da posição metodológica que se defende. Isto também porque descobrimos que há manuais que indicam uma série de procedimentos pedagógicos que são anteriores ao uso do livro e compreendemos realmente como se alfabetiza, de fato, pelo recurso a estas informações [...]. (Frade e Maciel, 2006, p. 3112)

Por fim, a escolha por focar nos aspectos editoriais e contextuais proporcionou uma análise objetiva do material, conforme proposto para compor esta pesquisa.

3.1 A primeira materialização do método no MEC/CRINEP: *História da Casinha Feliz: Alfabetização Rápida – Pela fonação condicionada a uma história*

Nas ações de localização e identificação das fontes, dos três volumes, foi encontrado apenas o volume 2 da edição de *História da Casinha Feliz: Alfabetização Rápida – Pela fonação condicionada a uma história*, que representa o exemplar mais antigo sobre o método. Esse volume estava disponível no acervo pessoal de Eloisa Meireles, enquanto os demais volumes não foram localizados até o momento.

A circulação restrita desse material, que ocorreu exclusivamente na Escola Parque, e a falta de comercialização podem explicar a dificuldade de acesso aos demais volumes, assim como ao manual do professor e ao encarte dos textos destacáveis que complementavam a cartilha destinada ao estudante.

Tal dificuldade é frequentemente enfrentada por outros pesquisadores, pois “[...] nem sempre houve manuais anexados aos livros, nem sempre conseguimos exemplares de manuais e algumas instruções de uso são exíguas no paratexto, sobretudo no início do século XX [...]” (Frade e Maciel, 2006, p. 3113).

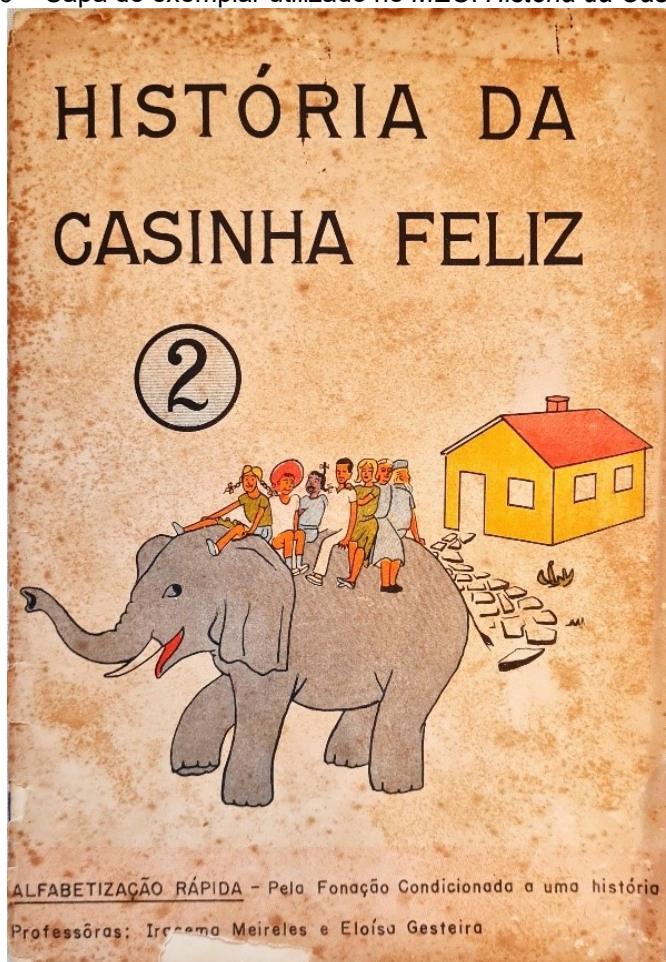
No entanto, a ausência dos outros volumes não invalida a pesquisa, pois o volume localizado ainda contém informações valiosas sobre o método da fonação condicionada e repetida, permitindo uma análise da trajetória editorial significativa da proposta pedagógica da cartilha. Assim, mesmo com a limitação dos materiais disponíveis, é possível extrair elementos importantes para a compreensão do impacto e da trajetória da obra.

O volume 2 da cartilha *História da Casinha Feliz – MEC/CRINEP* tem 45 páginas enumeradas, incluindo folha de guarda, folha de rosto, e uma página de errata ao final. Está impresso em quatro cores em papel jornal, encadernado em brochura, possui capa e contracapa com gramatura mais espessa. O exemplar analisado possui manchas amarronzadas pelo tempo, pequenos rasgos e o grampo enferrujado.

Na capa, sobre o fundo em branco, localiza-se, na parte superior, o título da cartilha, em letras maiúsculas de imprensa “HISTÓRIA DA CASINHA FELIZ”. Ao centro, no primeiro plano, a ilustração das personagens principais montadas num elefante. Acima da cabeça do elefante, o número dois grafado em algarismo arábico, dentro de um círculo acinzentado; no segundo plano, um caminho de pedras que leva até uma casa amarela com telhado vermelho. Na parte inferior, encontra-se o subtítulo grifado em letras maiúsculas de imprensa “ALFABETIZAÇÃO RÁPIDA – Pela fonação

condicionada a uma história”; abaixo dele, o nome das autoras: “Professôras Iracema Meireles e Eloísa Gesteira”.

Figura 19 – Capa do exemplar utilizado no MEC: *História da Casinha Feliz*



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

A folha de guarda está em branco. Na folha de rosto, não há ilustrações, além das informações da capa, que ocupam quase todo o espaço da página, estão acrescentados os créditos das ilustrações: “Ilustrador: Aldemar d’Abreu Pereira”.

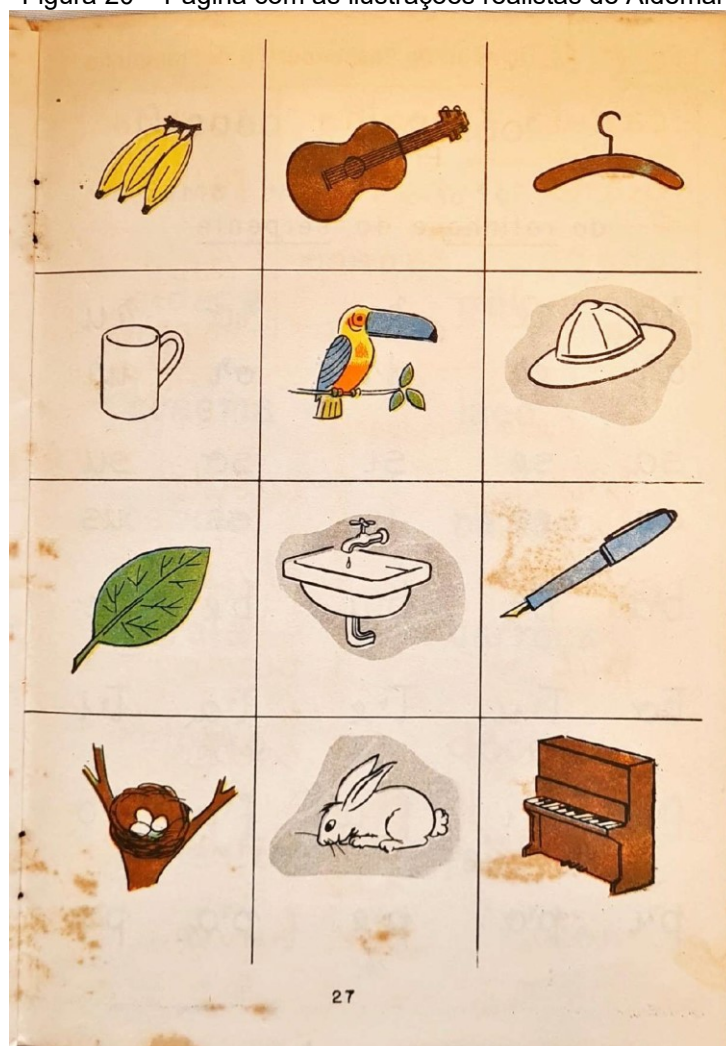
Na contracapa, toda em branco, visualiza-se ao centro a logomarca da gráfica com os dizeres em letras maiúsculas de imprensa “SERVIÇO GRÁFICO C.P.E.”. Busquei informações sobre a gráfica, mas não obtive sucesso.

A cartilha apresenta-se ricamente ilustrada em quatro cores, quantidade considerada excelente para uma época em que a maioria dos livros era impressa em duas cores. No montante das 45 páginas, estão ilustradas 17. Dessas, em sete

páginas, as ilustrações ocupam a totalidade da folha; cinco ilustram cenas dos textos coláveis; uma apresenta três novas figuras-fonemas.

Somados, os desenhos avulsos, as cenas e as figura-fonemas, chegam a 104 ilustrações, numa gama variada, tais como animais, frutas, objetos do cotidiano (copo, jarra, laço, carro...), partes do corpo, instrumentos musicais, vestuário, pessoas e cenas domésticas.

Figura 20 – Página com as ilustrações realistas de Aldemar



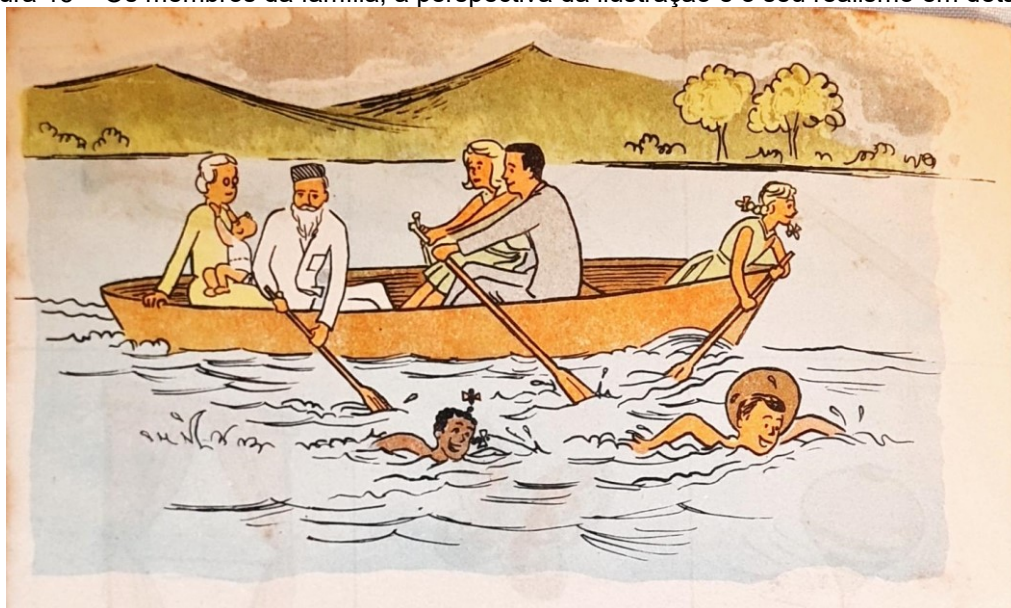
Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

A responsabilidade por esse trabalho ficou sob o ilustrador Aldemar d'Abreu Pereira, então estudante de arquitetura na extinta Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro. Segundo informações obtidas em seu

currículo na Plataforma Lattes,³¹ Aldemar trilhou sua carreira na área de Artes, com ênfase em Desenho. Foi professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade Gama Filho de 1973 a 1983. Escreveu obras de referência sobre desenho técnico, perspectiva e geometria, como os livros "Paralelismo e Ortogonalidade" (1986) e "Geometria Descritiva" (2001).

Segundo informações fornecidas por Aldemar (2024), em entrevista por vídeo, o trabalho de ilustrar uma cartilha foi o primeiro realizado profissionalmente, talvez o único do tipo em sua carreira. Ele afirma que o estilo das ilustrações escolhido segue o realismo, com profundidade e perspectiva bem definidas, características que marcam a estética do seu desenho. Com pouca inclinação ao universo infantil, intentou retratar com fidedignidade o cotidiano de crianças felizes, consoante com a proposta didática do material, sem se preocupar com a definição de identidade étnica das personagens.

Figura 15 – Os membros da família, a perspectiva da ilustração e o seu realismo em detalhes



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Das oito personagens – Papai, Mamãe, Nenen, Vavá, Vevé, Vivi, Vovó e Vovô – apenas a personagem Vivi caracteriza-se como negra, enquanto as outras são retratadas brancas, sendo que Mamãe e Vivi possuem cabelos loiros; Papai, Vavá e Nenen, cabelos pretos; Vovó e Vovô, cabelos brancos.

³¹ Informações obtidas em: <http://lattes.cnpq.br/1815334851773921>. Acesso em 26 jan. 2024. Última atualização do currículo em 04/5/2016.

O conteúdo didático-metodológico cinde entre atividades gramaticais e matemáticas. Esse volume não está marcadamente dividido em unidades didáticas ou temáticas, tampouco em lições, como comumente encontramos em cartilhas de leitura e escrita.

Apesar disso, a sequência da maior parte das atividades obedece a uma linearidade:

1. uma ilustração do texto que futuramente será colado para a prática de leitura;
2. abaixo dela, um espaço emoldurado com a enumeração do texto e o título do texto colável;
3. em seguida, os exercícios, primeiramente com frases para leitura em estilo de substituição e repetição;
4. outro exercício de leitura de palavras avulsas;
5. e finaliza com uma atividade de escrita por associação da palavra ao desenho correspondente.

É o que acontece após a capa, folha de guarda e folha de rosto, na página 4. Por se tratar de um volume com o conteúdo contínuo ao volume anterior, é apresentada a sequência de exercícios do texto 6 “A excursão”, da primeira cartilha, com uma atividade de loto e uma lista de palavras para ler e copiar, associando-as às figuras da página seguinte.

Em seguida, na parte superior da página 7, encontra-se a ilustração de uma cena do texto referente ao texto colável “O Susto”. Abaixo, dentro de uma moldura, o título do texto “O Susto” e os dizeres em letra de imprensa “(Aqui o aluno colará o texto de leitura que encontra anexo, quando já estiver dominando a leitura.)”.

Essa sequência aparece seis vezes no volume, apresentando o mesmo número de ilustrações de passagens dos textos, os espaços emoldurados e a série de exercícios. A enumeração e títulos são:

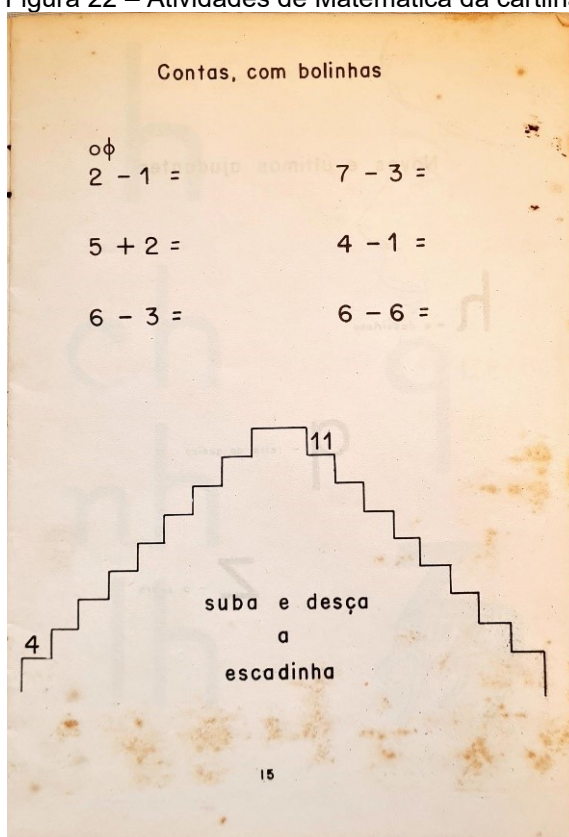
- 7 – O susto (p. 8)
- 8 – O susto (p. 12)
- 9 – Como nenen está sabido! (p.20)
- 10 – Passeio no rio (p. 34)
- 11 – Lavando tudo (p. 38)
- 12 – Chegou o Natal (p. 42)

Entre essas sequências, nas 40 páginas de conteúdo didático da cartilha, as atividades de matemática não se mostram substanciais a ponto de se classificar o material como um livro misto de ensino das primeiras letras e da matemática. Apenas duas páginas e meia (as páginas 11, 15 e 37) são dedicadas a elas.

Em sua maioria, por meio de desenhos e números, os exercícios exploram o desenvolvimento das primeiras noções de número, da aritmética (adição e subtração) e sequência numérica.

Os enunciados propõem atividades com o uso de desenhos de bolinhas, intentando o desenvolvimento da compreensão do número como o símbolo de um grupo de objetos: “Desenhar coleções” (p. 11); “Fazer contas, com bolinhas” (p.11); “Contas, com bolinhas” (p.15); “Faça com as bolinhas” (p.37). Entre esses, há uma exceção, o exercício “Suba e desça a escadinha” (p.15), que propõe a aprendizagem da sucessão dos números.

Figura 22 – Atividades de Matemática da cartilha

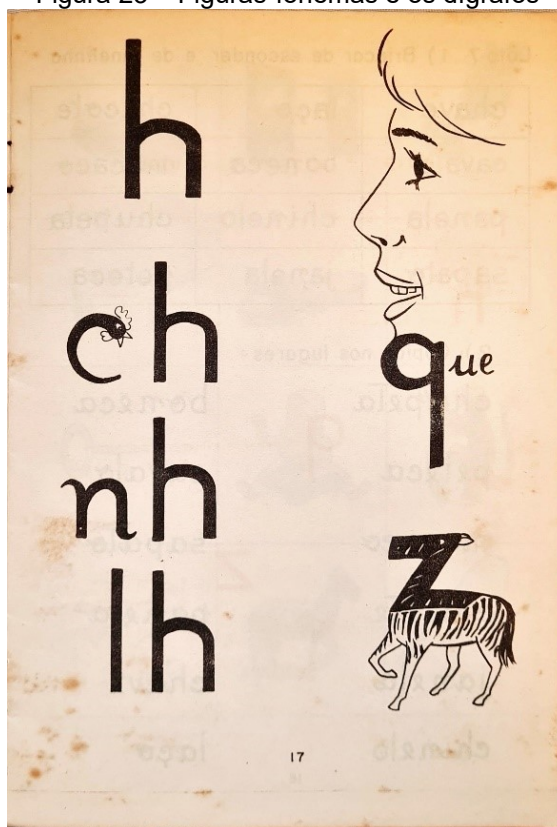


Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

A tipologia das letras varia entre letra cursiva minúscula e letras minúscula e maiúscula de imprensa. Os enunciados, escritos com verbos no infinitivo (brincar, copiar, ligar...) estão grafados com letras de imprensa.

Na página 17, aparecem três letras-personagens/figuras-fonema: a letra 'H', nomeada como a cadeirinha, a letra 'Q', representada por um queixo e a letra 'Z', representada por uma zebra. A partir então, se introduzem as sílabas trílitras e dígrafos – 'ch', 'lh', 'nh', 'que'.

Figura 23 – Figuras-fonemas e os dígrafos



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

O alfabeto e sua ordem estão na página 22. Na parte superior, há três enunciados enumerados em algarismos romanos, na sequência: I – A fila (abaixo dele veem as letras do alfabeto, em ordem); II – A chamada; III – A história do Sabidão.

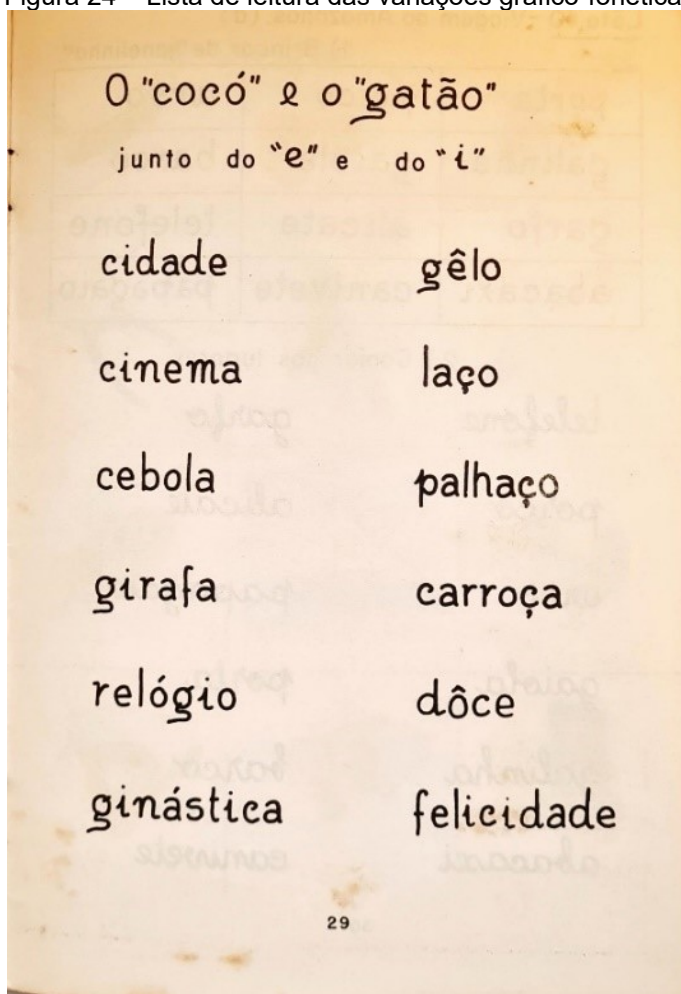
Em seguida, ilustrando o resto da página, há um desenho de um garoto com o dedo na cabeça, expressando descoberta. Em sua volta, a expressão repetida duas vezes: “Descobri!!!”. Não há registro escrito da história que, provavelmente, se

encontra no manual do professor, juntamente com as instruções de como se ensinar a ordem alfabética a partir da lista de chamada da turma.

Na página 28, listam-se dígrafos e variações gráfico-fonéticas das letras 'R' e 'S', sob o título "Proezas do ratinho e da serpente". A página toda é tomada pela sequência de sílabas dilíteras: 'R' (ra – re – ri – ro – ru – ar – er – ir – or – ur); 'S' (sa – se – si – so – su – as – es – is – os – us); e trílteras, nem sempre em ordem de apresentação das vogais: bra – bri – bru – bre – bro; tro – tru – tre – tra – tri; fre – fri – fru – fra – fro; pri – pro – pre – pra – pro.

Na página seguinte, sob o título "O 'cocó' e o 'gatão' junto do 'e' e do 'i'" são trabalhadas as variações gráfico-fonéticas das consoantes "C" e do "G" quando escritas com as vogais 'E' e 'I'. Uma lista de 12 palavras contendo essas variações ocupa toda a página logo abaixo do título.

Figura 24 – Lista de leitura das variações gráfico-fonéticas



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Nas atividades de leitura, cópia e associação, a tipologia das letras varia entre letras cursivas minúsculas e letras minúsculas e maiúsculas de imprensa. Somente a partir da página 30 é que as palavras dos exercícios de copiar são uniformemente grafadas apenas com letras cursivas. Os enunciados, escritos com verbos no infinitivo (brincar, copiar, ligar...), estão todos grafados com letras de imprensa.

O conteúdo gramatical inicia-se a partir da página 40. São destacados, discriminados e propostos o uso da pontuação (ponto final, ponto de interrogação e exclamação), e o uso das letras maiúsculas no início das frases e dos substantivos próprios.

Em seguida, na página 41, há dois tipos de exercícios. O primeiro propõe desembaralhar frases, cujas palavras que iniciam as orações estão grafadas com letras maiúsculas e as que as finalizam estão acompanhadas de ponto final. O segundo pede para formar frases a partir das ilustrações.

Uma ilustração das personagens comemorando o Natal e a moldura do último texto colável, sob o título “Chegou o Natal”, encerram as sequências de atividades. Após a moldura, há um texto escrito em letra cursiva para a leitura dos estudantes.

A cartilha encerra-se com uma página toda dedicada ao alfabeto maiúsculo, escrito em letra cursiva e de imprensa. Ainda há, na última página antes da contracapa, as erratas da edição.

É importante ressaltar que nesse volume da primeira edição da cartilha não há muito espaço para o estudante escrever. O material mais se configura como um livro de apoio, pouco consumível, mas com muitas ilustrações coloridas, listas de palavras, enunciados de exercícios. Entende-se que precisarão de um caderno para serem completamente realizados.

Não se sabe ao certo por quantos anos a cartilha *História da Casinha Feliz* circulou no CECR. O que Eloisa Meireles relata é que, com o Golpe Militar, em 1964, as experiências educacionais sobre o ensino da leitura e escrita nas escolas de aplicação do MEC diminuíram drasticamente. Além disso, como já dito, infiro por meio da obra de Éboli (1983) que ela ainda foi utilizada até o final dos anos 1960.

3.2 A edição de *História da Casinha Feliz* comercializada pela CAVEE

Segundo Eloisa Meireles, após a experiência na Bahia, a cartilha passou a ser comercializada, em meados dos anos 1960, por uma pequena gráfica e editora chamada Centro Audiovisual de Ensino Especializado (CAVEE), situada na rua Visconde de Cairu, nº 189, no bairro de Ipanema, onde recebeu quatro edições (Zocolaro, 2000).

No acervo pessoal de Eloisa Meireles encontram-se também os volumes 1 e 2 da *História da Casinha Feliz – Alfabetização rápida pela fonação condicionada a uma história*, impressos em papel jornal pela supracitada editora. Está datada a lápis, com o ano de 1966, o que se supõe ser o ano de sua publicação. Esses volumes, de acordo com a autora, são quase idênticos aos produzidos para o uso no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Demoramos algum tempo nesse Centro Audiovisual, porque o Inep só teve uma edição, que em seguida veio 64. Houve um desmanche grande na Escola Parque, professor Anísio faleceu depois, Anísio Teixeira. Só teve uma edição do Inep. E aí, quem ficou editando foi, praticamente, era uma editora de fundo de quintal, chamada Centro Audiovisual de Ensino Especializado - CAVEE e era em papel jornal. Era assim mesmo, muito vendida e tal, mas era uma coisa assim, fundo de quintal. [...] (ENTREVISTA ELOISA MEIRELES, 2023.)

Além disso, não há dados sobre a quantidade da tiragem. A única informação, que recebi verbalmente de Eloisa Meireles, ao questioná-la sobre o quantitativo de impressões, foi que essa versão foi muito usada em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro.

Sob supervisão e autorização da autora, foram digitalizados esses únicos exemplares, que me serviram como objetos para a análise nesta pesquisa. As principais características gráficas que as diferem da versão do MEC são a monocromia em preto e a condensação em dois volumes.

Por serem volumes utilizados em sequência, ao final de cada volume, um outro novo era entregue ao estudante. Portanto, o material está ordenado em um *continuum* de lições, aparentemente semestrais, diferenciando-se de outras cartilhas anteriormente em circulação.

Essas características procedimentais e editoriais mostram-se, pois, vanguardistas, a partir da metade do século XX. Nesse período, novas cartilhas eram

tidas como inovações importantes, contendo mudanças no padrão gráfico e metodológico, segundo os estudos sobre a utilização do livro na educação de Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974).

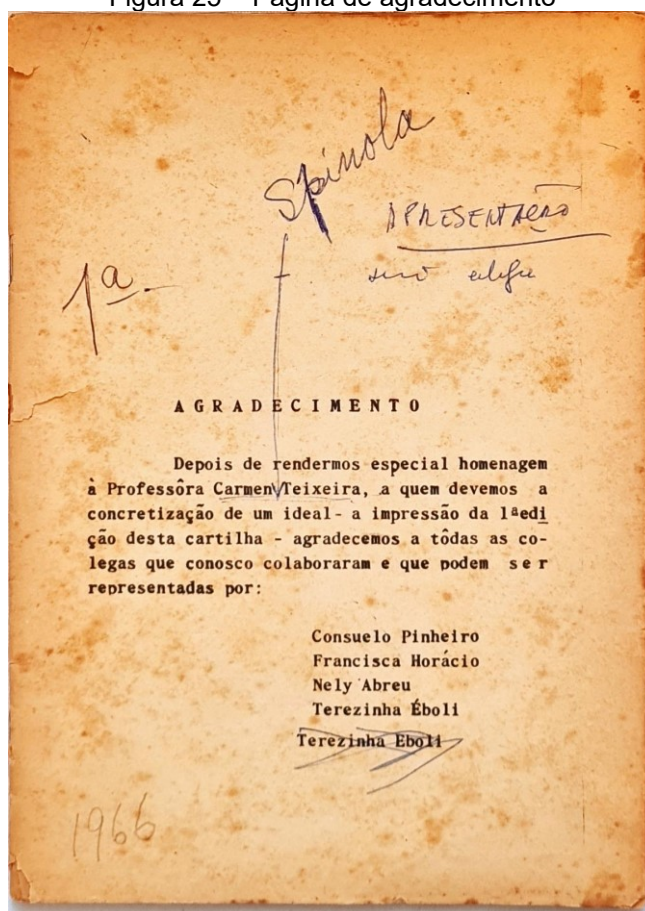
Desse modo, optei por analisar globalmente esses dois únicos volumes como uma unidade do todo da cartilha *História da Casinha Feliz*. Além disso, levei em consideração que eles compõem o primeiro ensaio editorial do método para fins de comercialização, materializando-se, por completo, a partir de 1970, ao entrar no catálogo da Editora Record.

Além dessas características gráficas, ao analisar os elementos paratextuais, encontrei, no verso do índice e da contracapa do Volume 2, a propaganda da CAVÉE, promovendo a comercialização das cartilhas e de novos materiais complementares ao seu uso: roteiro (provavelmente com os passos do método), letras de fibras de madeira, fantoches e suportes, cartazes, blocos de figurinhas, Cartilhas 1 e 2 e a Casinha Feliz (provavelmente o teatro de fantoches).

Impressos em papel jornal, os exemplares do acervo de Eloisa estão com as páginas amareladas pelo tempo; contêm rasgos em quase todas as bordas e os grampos estão enferrujados. O Volume 1 não possui mais capa e contracapa. Com muitos rasgos, a página de agradecimento faz a vez de capa.

Na página constam rabiscos, algumas anotações escritas a caneta, como se fossem correções, e, grafado a lápis, o ano de 1966. O exemplar localizado remete a um protótipo gráfico contendo as correções ou alterações necessárias para uma próxima edição. No mais, há impressa uma homenagem especial a Carmem Spínola Teixeira e os agradecimentos àquelas que colaboraram com a primeira impressão da cartilha: Consuelo Pinheiro, Francisca Horácio, Nely Abreu e Terezinha Éboli.

Figura 25 – Página de agradecimento



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Na página seguinte, dois parágrafos introdutórios ocupam o centro da folha, abrindo as histórias da cartilha com uma homenagem ao saudoso marido e pai das autoras, imperceptível para aqueles que desconhecem a história de vida de Iracema e Eloisa: “Foi o querido TIO SILO quem nos contou, um dia, a HISTÓRIA DA CASINHA FELIZ. / Foi êle, ainda, que pediu para contar a história a tódas as crianças...”.

A pequena introdução substitui a expressão ‘Era uma vez...’, convenção literária mundialmente usada em histórias infantis, objetivando criar uma atmosfera de imaginação, fantasia, sensação de nostalgia e encantamento aos leitores /ouvintes.

As ilustrações mantiveram-se as mesmas desenhadas por Aldemar D’Abreu Pereira, nos dois volumes. Entretanto, com a impressão monocromática em preto, elas perderam a qualidade. Em algumas delas, além de ter comprometido a capacidade de percepção visual, não se identifica a expressão facial das personagens. A monocromia, aliada ao estilo realista de Aldemar, deixou as ilustrações menos atrativas para o público infantil na edição comercializada.

Figura 26 – Ilustração comprometida do texto 10 – Passeio no rio, Volume 2, p. 08.



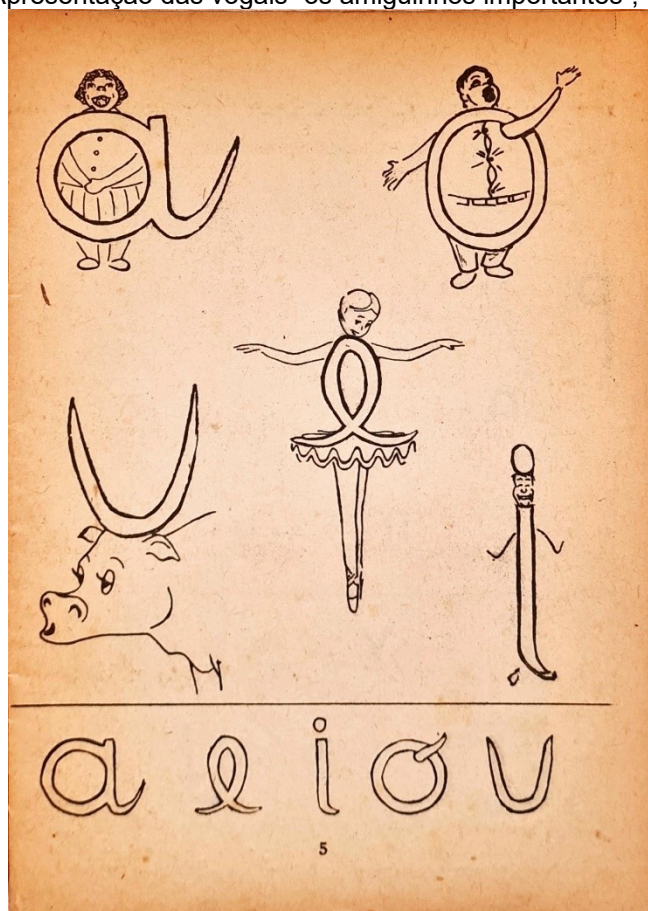
Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Quanto ao conteúdo didático, o material predominantemente versa sobre a alfabetização da língua portuguesa. Porém, as atividades de matemática também permaneceram. No Volume 1, somam-se oito atividades de introdução ao conceito de número e a adição. O Volume 2 inclui seis atividades que focam na aritmética, consolidando o processo da adição e da subtração.

Ao analisar o conteúdo da estrutura gramatical do material, fica evidente a diferenciação dos objetivos entre os dois volumes. Enquanto no Volume 1 as atividades focalizam na sistemática de decodificação e codificação das letras, sílabas canônicas e palavras, no Volume 2 as atividades progridem da introdução das variações gráfico-fonéticas das letras até a consolidação do processo de leitura e escrita por meio de atividades de compreensão de pequenos textos.

A introdução das letras não segue a ordem alfabética, comum em cartilhas de alfabetização. Todas são representadas por algum personagem ou objeto, levando o estudante à associação entre a figura e o fonema que representa.

Figura 27 – Apresentação das vogais “os amiguinhos importantes”, Volume 1, p. 5



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

A tipologia das letras permanece com o uso da letra cursiva minúscula e letras minúscula e maiúscula de imprensa, tal qual na cartilha lançada pelo MEC.

A progressão metodológica para a introdução das letras é permeada pela contação de histórias das personagens da casinha feliz. Inicia-se com as cinco vogais, nomeadas como os ‘amiguinhos importantes’.

As letras são associadas a onomatopeias, pessoas, objetos ou animais, denominadas figura-fonema. Nem sempre a associação entre a figura e a letra tem relação com a palavra escrita, como comumente ocorre nas tradicionais cartilhas, como tipicamente ‘u’ de ‘uva’ ou ‘b’ de ‘bola’. No caso, as figuras estão relacionadas aos sons representados pelas letras. A exemplo, a letra ‘u’ e seu som são representados pelo boizinho, que muge “uuu...”, no caso da letra ‘o’, suas representações estão ligadas ao homem gordo que sonoriza com a boca ‘ooo...’.

Após, grafadas em negrito, vem a sequência das consoantes. São inicialmente denominadas como as ‘ajudantes para os nomes dos moradores’: P, N, M, V, D;

posteriormente, como os 'novos ajudantes', agrupados na sequência: R, S, T, B, L; C, G, J, F, X; H (CH - LH - NH), Q e Z.

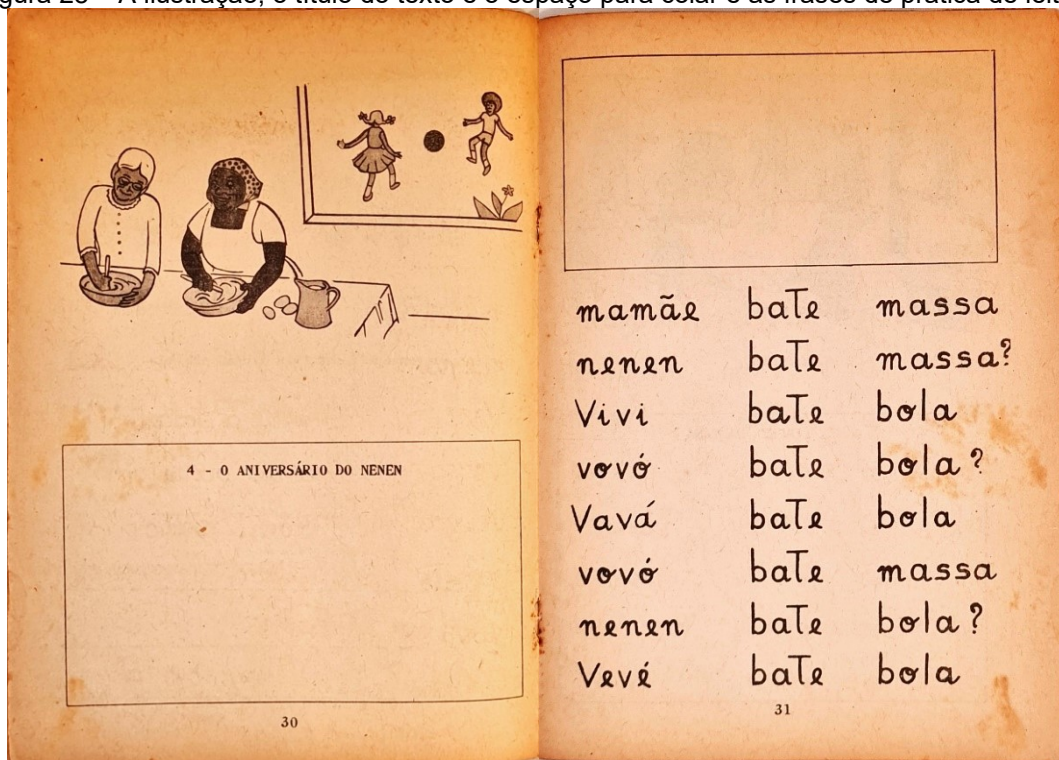
Às figuras-fonemas são atribuídos nomes próprios, por se tratar de personagens ou compor o enredo de uma história. Não foi possível localizar esses enredos, pois, provavelmente, eram parte do roteiro do professor, inacessível ao aluno. São elas:

1. **p** – papai;
2. **m** – mamãe;
3. **n** – nenen;
4. **m** – mamãe
5. **v** – vu, vu, vu – Vavá, Vevé, Vivi, vovó;
6. **d** – dedo;
7. **r** – ratinho;
8. **s** – serpente;
9. **t** – tatatá;
10. **b** – barrigudo;
11. **l** – ladinho;
12. **c** – cocó;
13. **g** – gatão;
14. **j** – jato;
15. **f** – guarda-chuva;
16. **x** – xadrez;
17. **h** – cadeirinha;
18. **q** – letra do queixo;
19. **z** – zebra.

Basicamente, o Volume 1 objetiva os grupos consonantais para a formação das sílabas a partir das histórias. Entre elas, há exercícios para consolidar a codificação e a decodificação e algumas atividades de compreensão superficial das histórias. Nele todo encontram-se comandos para completar com sílabas, responder a perguntas com palavras, ligar, copiar e ler palavras e sentenças, em que essas, agrupadas, assumam o formato de textos.

Assim como contidos na versão do MEC, esses textos observam a sequência: ilustração, abaixo dela, um espaço emoldurado com a enumeração da história e o título da história colável, em seguida, e as frases agrupadas para leitura em estilo de substituição e repetição.

Figura 28 – A ilustração, o título do texto e o espaço para colar e as frases de prática de leitura



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Essa sequência didática extrapola o Volume 1 e encontra-se em algumas páginas do Volume 2. São, ao todo, nove histórias coláveis no primeiro e seis no segundo volume. Os títulos são:

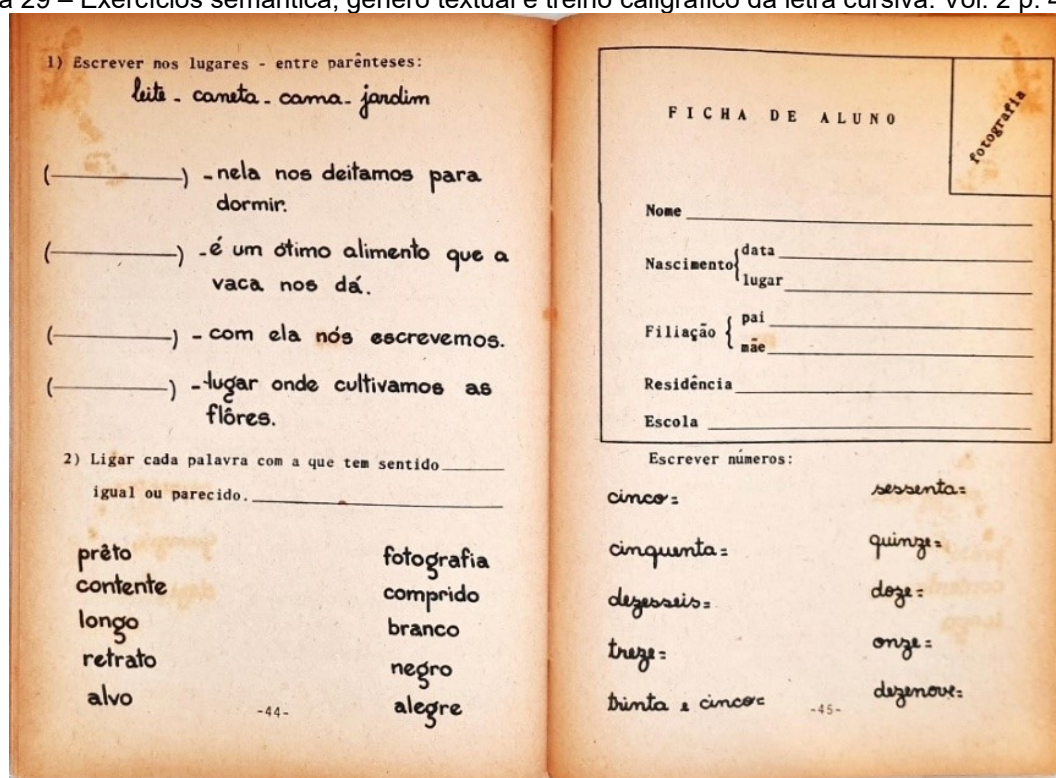
- 1 – Passeio de elefante (Vol. 1, p. 14);
- 2 – Botas de lama (Vol. 1, p. 20);
- 3 – A caçada de ratos (Vol. 1, p. 24);
- 4 – O aniversário do nenen (Vol. 1, p. 30);
- 5 – A limpeza da casa (Vol. 1, p. 32);
- 6 – O leite da malhada (Vol. 1, p. 46);
- 7 – Não tem título, nem enumeração. Está em branco com apenas a ilustração. (Vol. 1, p. 58);
- 8 – O susto (Vol. 1, p. 52);

- 9 – Como nenen está sabido! (Vol. 1, p. 58)
- 10 – Passeio no rio (Vol. 2, p. 08)
- 11 – Lavando tudo (Vol. 2, p. 18)
- 12 – O jabuti (Vol. 2, p. 26);
- 13 – Tarde piaste! (Vol. 2, p. 34);
- 14 – Os óculos da vovó (Vol. 2, p. 42);
- 15 – Chegou o Natal (Vol. 2, p. 58).

Pelas ilustrações, todas as histórias versam sobre as personagens da Casinha Feliz, com exceção da história “O jabuti”, do Volume 2, que aparentemente versa sobre a fábula da lebre e a tartaruga.

Enquanto o Volume 1 da cartilha focaliza a formação das sílabas canônicas e palavras, o volume subsequente compromete-se em consolidar o processo leitura e escrita, ao propor atividades com rimas, parlendas, adivinhas, gêneros textuais primários, atividades gramaticais e de estímulo caligráfico da escrita cursiva.

Figura 29 – Exercícios semântica, gênero textual e treino caligráfico da letra cursiva. Vol. 2 p. 44 e 45



Fonte: Acervo de Eloisa Meireles

Ao visualizar globalmente os volumes e edições da *História da Casinha Feliz*, a proposta do método da fonação condicionada a uma história intenta integrar uma proposição de alfabetização baseada nos interesses do universo infantil a atividades

de codificação e decodificação, por meio da marcha sintética, partindo dos sons das letras.

Além disso, o material estrutura-se em progressão metodológica, dividida em dois planos por dois volumes, partindo do ensino das letras até chegar ao momento da utilização simples da linguagem escrita em algumas esferas comunicativas. Tudo isso, num movimento condicionante de repetições, cópias e associações, entrelaçado em figuras e histórias que remetem ao cotidiano das crianças.

3.3 A edição comercializada pela Editora Record

A publicação da cartilha *A Casinha Feliz*, pela Editora Record, em 1970, representou um marco importante na disseminação e consolidação do método de alfabetização desenvolvido por Iracema Meireles. Até então, o material era produzido em pequena escala e distribuído de maneira limitada.

A Editora Record foi fundada em 1942 por Alfredo Machado e Décio Abreu, inicialmente como uma distribuidora de quadrinhos e outros serviços de imprensa, sendo pioneira nesse setor no Brasil. Com o tempo, a Record expandiu suas operações e se transformou em uma editora de destaque, publicando uma ampla gama de gêneros literários. Atualmente, a editora faz parte do Grupo Editorial Record, um dos maiores conglomerados editoriais da América Latina³².

Essa mudança não ampliou apenas o alcance da obra, mas também resultou em alterações significativas, tanto em sua produção gráfica quanto em sua estrutura editorial. O novo título, *A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura*, assim como as alterações físicas que o acompanharam, definiram rumos e marcaram uma nova fase para a obra.

O título original destacava o enfoque na metodologia de alfabetização rápida e enfatizava o caráter inovador do método fonético condicionado a uma história. Com a mudança para *A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º*

³² Informações obtidas no site da editora. Disponível em <https://www.record.com.br/76-anos-de-historia/>. Acesso em 15/10/2024.

livro de leitura, a ênfase recaiu sobre o caráter de repetição e o uso da cartilha como primeiro livro de leitura, indicando uma tentativa de tornar o material mais acessível e padronizado em termos de práticas editoriais.

Foi uma estratégia comercial inteligente, pois esse tipo de livro fundou uma tradição em sua utilização para o ensino das primeiras letras. De acordo com Valdez (2007), os livros de leitura circularam no Brasil durante os séculos XIX e XX e exerceram grande influência sobre a literatura didática local. Ainda segundo a autora, esses livros foram inovadores porque vieram suprir a falta de materiais impressos voltados para crianças que frequentavam as escolas.

Quanto à mudança de editora, o ponto de inflexão ocorreu quando o filho de Neli Abreu, professora e técnica de educação da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, foi matriculado no Instituto Silo Meireles. Esse aluno rapidamente aprendeu a ler utilizando o método da cartilha, impressa na CAVÉE, o que chamou a atenção de sua mãe.

[...] essa do, dona Neli, professora Neli, eu me lembro dela, ela tinha um filho, botou o filho na escola, se encantou com o método, aí falou na Record com o marido, chamava-se Décio de Abreu, era sócio do Alfredo Machado, que era um dos donos, eram os dois. Ela falou no método, nos chamaram lá, fomos à Record. A Record resolveu, encampou, fez A casinha feliz. Aí, foi um sucesso, porque papel ótimo, quatro cores, foi uma diferença. Foi um salto qualitativo na cartilha. (Meireles, 2003, p. 244)

Com a nova editora, a cartilha passou a ser produzida com material de melhor qualidade, incluindo papel superior e impressão colorida, o que representou uma visível melhoria em relação às versões anteriores.

A inclusão de ilustrações, feitas pela professora Maria Dolores Coni Campos³³, também marcou a nova edição da cartilha. Campos, que era estagiária da Escolinha de Arte de Augusto Rodrigues³⁴, foi convidada a ilustrar a obra com base em sua

³³ Maria Dolores Coni Campos, Pedagoga, Mestre em Educação pela UFF no campo de Pesquisa do Cotidiano; Especialista em Leitura: Teoria e Prática PUC/Rio e em Educação Pré Escolar pela Universidade Estadual do Ceará. Em 1960, tomou conhecimento do trabalho inovador que a ESCOLINHA de ARTE do BRASIL no Rio de Janeiro vinha desenvolvendo. Vivenciando a Escolinha, inicialmente por três anos (1960 /1963), como estagiária e professora, passou a partir daí a desenvolver uma nova abordagem no seu campo de trabalho. Em salas de aula, com crianças e jovens, e também em diversos cursos que realiza para professores e profissionais de outras áreas, o processo criador e o desenvolvimento de valores humanos são prioridades do seu enfoque. (texto informado pela autora na plataforma Lattes) Disponível em <http://lattes.cnpq.br/7541144987629647>. Acesso em 14/10/2024

³⁴ A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-

de Exercícios. Esses exemplares, os mais antigos adquiridos para a pesquisa, são assinados exclusivamente por Iracema Meireles.³⁵

Complementando essa seleção, localizei, em um sebo virtual, um pacote muito bem preservado contendo materiais complementares de apoio à cartilha, também destinados ao professor. Apesar de não conter a data de impressão, por suas características gráficas e marcas do tempo, acredito que o material foi impresso nos anos 1970.

Esse pacote inclui itens como moldes dos fantoches e da casinha, além de recursos didáticos como o vocabulário graduado e as figuras-fonemas. Esses materiais, essenciais para a implementação prática do método, foram projetados para auxiliar o professor no processo de alfabetização, oferecendo ferramentas que reforçam a associação entre som, imagem e palavra, elementos centrais da metodologia de fonação condicionada e repetida.

Figuras 31 – Capa do pacote do Material Complementar



Fonte: acervo pessoal

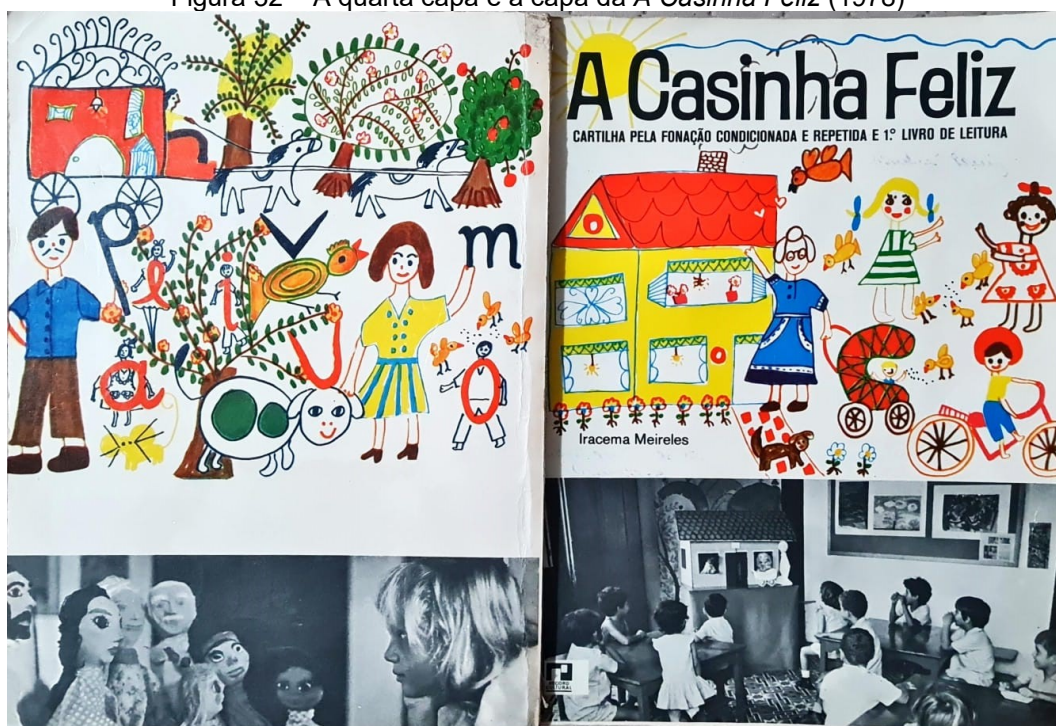
O exemplar *A casinha feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura* é composto por dois volumes: a cartilha e um volume extra, sob o título 'TEXTOS: 1º Livro de leitura', em forma de encarte.

³⁵ No período de localização e seleção das fontes, encontrei o material em um sebo virtual. Adquiri o conjunto de livros usados (cartilha, o 1º livro de leitura e caderno de exercícios), que provavelmente pertencia a um estudante alfabetizado com a cartilha.

A cartilha tem as seguintes dimensões: 28 cm por 21 cm, com 80 páginas enumeradas, impressas em papel *offset*. Sua capa, feita em papel triplex com acabamento laminado, está dividida em duas partes. Na primeira, ocupando o maior espaço, há um fundo branco e, sobre ele, ilustrações coloridas. À esquerda, em evidência, há uma casa com chaminé em um dia ensolarado. Abaixo dela, o nome da autora em letra preta. À direita da casa, representando as personagens, uma senhora apontando para a casa e guiando um carrinho de bebê, duas meninas alimentando pintinhos e galinhas e um menino andando de bicicleta.

Na segunda parte, abaixo da ilustração, há uma fotografia, em preto e branco, da sala de aula do Sítio das Mangueiras, com crianças sentadas em volta de mesinhas, assistindo a um teatro de bonecos. Acima das ilustrações, está o título da cartilha, escrito com letras grandes pretas. Abaixo, no rodapé ao lado esquerdo, sobre a fotografia, a logomarca da editora.

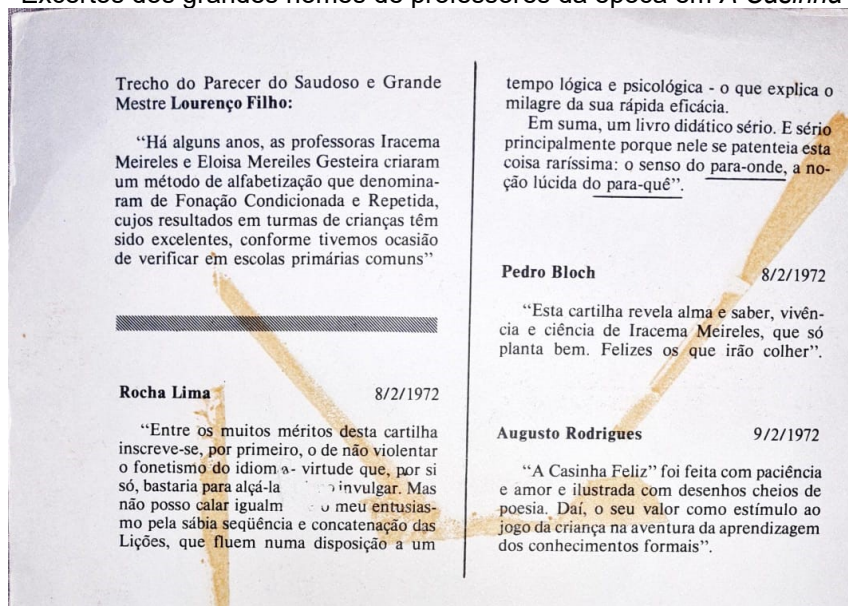
Figura 32 – A quarta capa e a capa da *A Casinha Feliz* (1978)



Fonte: acervo pessoal.

No verso da capa, há quatro apreciações sobre a cartilha, em ordem, assinadas por grandes nomes da época: Lourenço Filho, Rocha Lima, Pedro Bloch e Augusto Rodrigues. Abaixo delas, encontra-se a ficha catalográfica.

Figura 33 – Excertos dos grandes nomes de professores da época em *A Casinha Feliz* (1978)



Fonte: acervo pessoal.

A inclusão de excertos de textos assinados por renomados nomes da educação brasileira à época desempenha um papel crucial na legitimação do material didático. Ao inserir citações de educadores respeitados, a cartilha busca validar seu método de alfabetização, mostrando que é respaldada por especialistas da área (Frade e Maciel, 2006).

Essa estratégia, de certo modo, visa a enriquecer o conteúdo, integrando-o a um discurso educacional dentro das práticas pedagógicas contemporâneas à época. Além disso, os excertos servem como referências para educadores, aproximando-os da identificação da proposta da cartilha. Assim, a obra não apenas se destaca como um recurso didático, mas também estabelece conexões atrativas com o contexto comercial do período.

A folha de rosto traz o título, o número da edição, o nome da autora e, abaixo, o nome da ilustradora, Dolores Campos. Ao final da página, encontra-se o nome da editora e a logomarca.

No verso da folha de rosto, têm-se os agradecimentos, um especial à professora Carmem Spinola Teixeira, com seu nome em destaque sublinhado, aos colegas colaboradores representados pelas profissionais da educação: Consuelo Pinheiro, Francisca Horácio, Nely Abreu e Terezinha Éboli. Mais uma vez, nomes

conhecidos da educação à época são trazidos intencionalmente para o material.

Abaixo, a informação sobre os direitos reservados à Distribuidora Record de Serviços e Imprensa S.A., seu endereço e telefone, e a logomarca da gráfica São Paulo Indústria Gráfica e Editora S/A, seguida do endereço. Na lombada, registra-se o nome da cartilha, seguido do número de identificação da editora.

A quarta capa aparece como a extensão das ilustrações da capa, com uma carruagem conduzida por um cavaleiro, puxada por dois cavalos brancos, em um caminho repleto de árvores floridas. Abaixo da carruagem, inserem-se mais personagens, rodeando um arbusto florido. No rodapé, menor que a fotografia da capa, tem-se uma fotografia de perfil, em preto e branco, da filha mais velha de Eloisa, olhando para os fantoches do teatro. No verso da quarta capa, um texto escrito com letras cursivas para o dono da cartilha completar com o ano de uso e assinatura.

Embora a incorporação de fotografias de crianças assistindo ao teatro de fantoches na capa e na quarta capa seja uma estratégia de aproximação do estudante ao material, ou seja, facilite a identificação das crianças com o livro, a exposição de fotografias do cotidiano das autoras revela uma dimensão afetiva e subjetiva de mãe e filha com a produção editorial.

Diferentemente da versão anterior, a cartilha está dividida em 54 capítulos numerados representativos das histórias. Apesar de os exercícios do método se concentrarem em um outro volume apartado, denominado Caderno de Exercícios, há espaços para os estudantes interagirem com o material, em atividades de colorir, ligar e completar palavras.

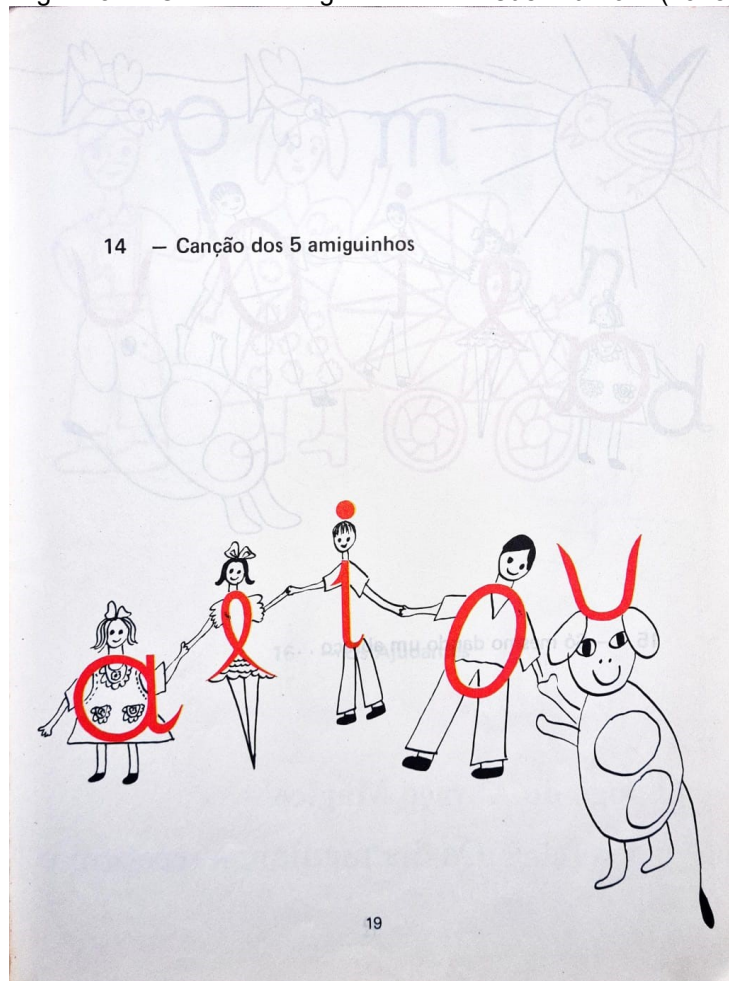
Adentrando às características didáticas e metodológicas, assim como nas versões anteriores, nas 80 páginas da cartilha, estão misturadas a letra cursiva minúscula e letras minúscula e maiúscula de imprensa. Além disso, os conteúdos de matemática e raciocínio lógico foram excluídos.

Outra característica que se manteve foi que a sequência da introdução das letras para o estudante não obedece à ordem alfabética, comumente encontrada em cartilhas de alfabetização. Todas elas são representadas por algum personagem ou objeto, denominadas figuras-fonemas, levando o estudante à associação entre a figura e o fonema que ela representa.

Primeiramente, são mostradas as cinco vogais, escritas em vermelho,

denominadas de ‘amiguinhos’.

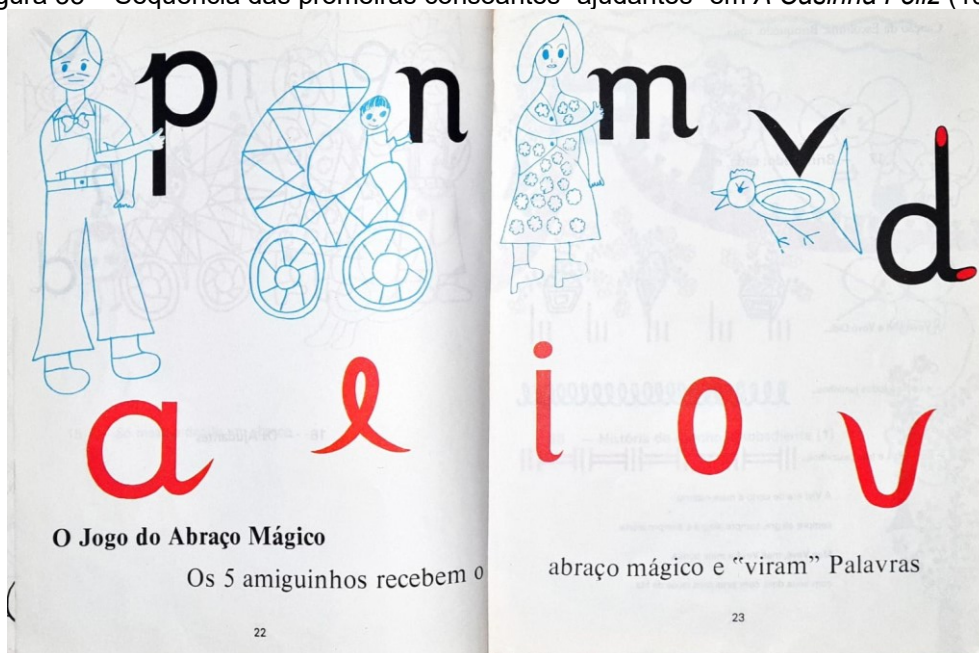
Figura 34 – Os cinco “amiguinhos em *A Casinha Feliz* (1978)



Fonte: acervo pessoal

A partir daí, começa a sequência das 18 consoantes, grafadas em preto, denominadas de ‘ajudantes’, agrupadas da seguinte maneira: M, N, D, V, P; R, S, T, B, L; C, J, F, X, G, Z; H (CH – LH – NH) e Q.

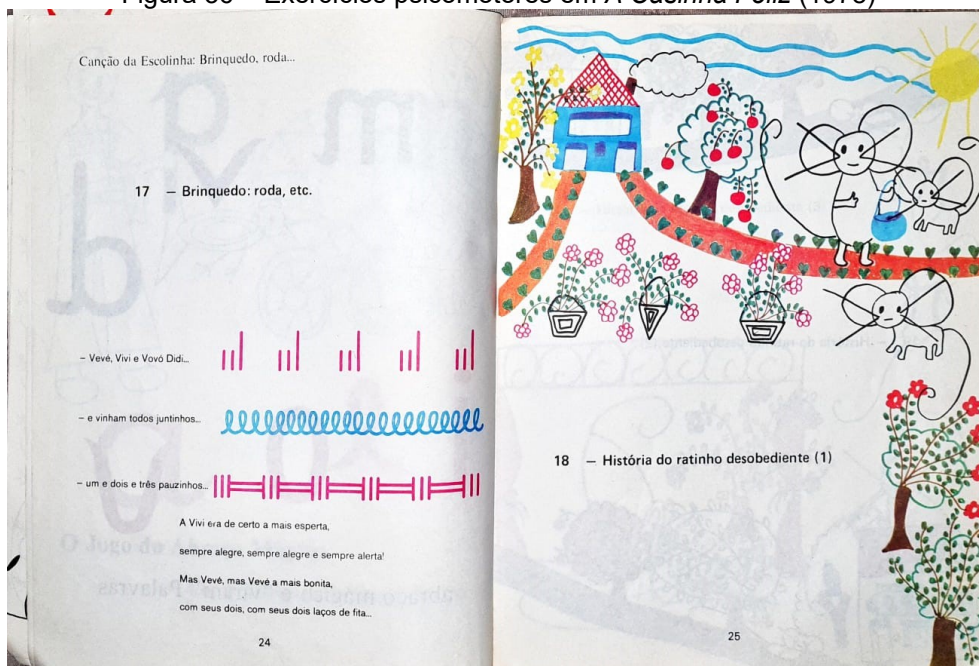
Figura 35 – Sequência das primeiras consoantes “ajudantes” em *A Casinha Feliz* (1978)



Fonte: acervo pessoal

Entre as histórias com a inserção dos grupos consonantais para a formação das sílabas, há, também, práticas de exercícios psicomotores, bem como exercício de leitura de palavras e sentenças que, agrupadas, assumem o formato de textos.

Figura 36 – Exercícios psicomotores em *A Casinha Feliz* (1978)



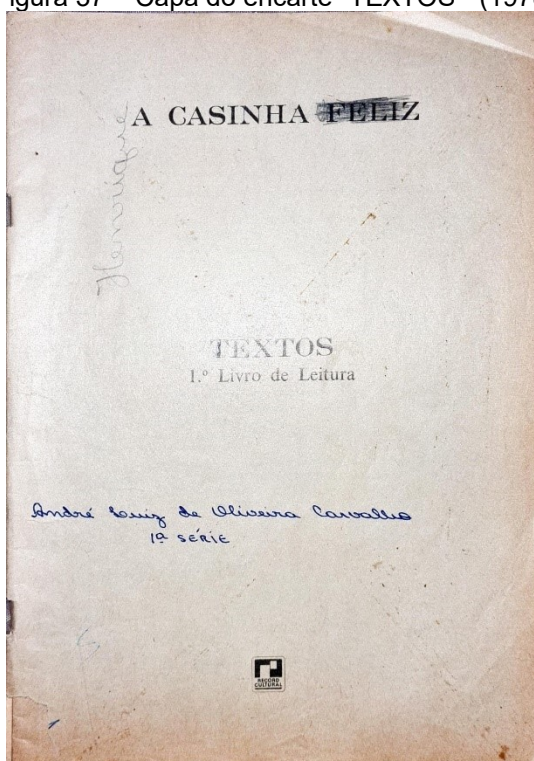
Fonte: acervo pessoal

Em sequência, feitas as apresentações dos grupos para a formação de palavras, aparecem, no mesmo formato de histórias, as variações gráfico-fonéticas das letras: A (á, ã, am); C (ç, ch); E (é, ê, em); G (ge/gi/gue/gui); I (in, im); L (al, lh, bl,cl), O (ó, ô, om on); R (r, rr, br,cr); S (s, ss, as, s com som de z); U (um, um); e X (com som de z).

Nas últimas páginas da cartilha, a partir do capítulo 54 – Histórias da outra vovó, são expostos sete pequenos textos para práticas de leitura. Dentre eles, dois são poemas, dois são textos enigmáticos (algumas sílabas são substituídas por imagens), um texto para desembaralhar as frases, dois contos com sobre a casinha feliz. Na última página tem-se o alfabeto maiúsculo, em letras cursivas e de imprensa.

O encarte, que compõe o material do estudante e acompanha a cartilha, tem 26 cm por 18 cm em 30 folhas não numeradas. Sua capa exhibe apenas o título da cartilha em caixa alta, no topo, centralizado a sua identificação 'TEXTOS: 1º Livro de Leitura' e no meio do rodapé a logomarca da editora.

Figura 37 – Capa do encarte “TEXTOS” (1978)

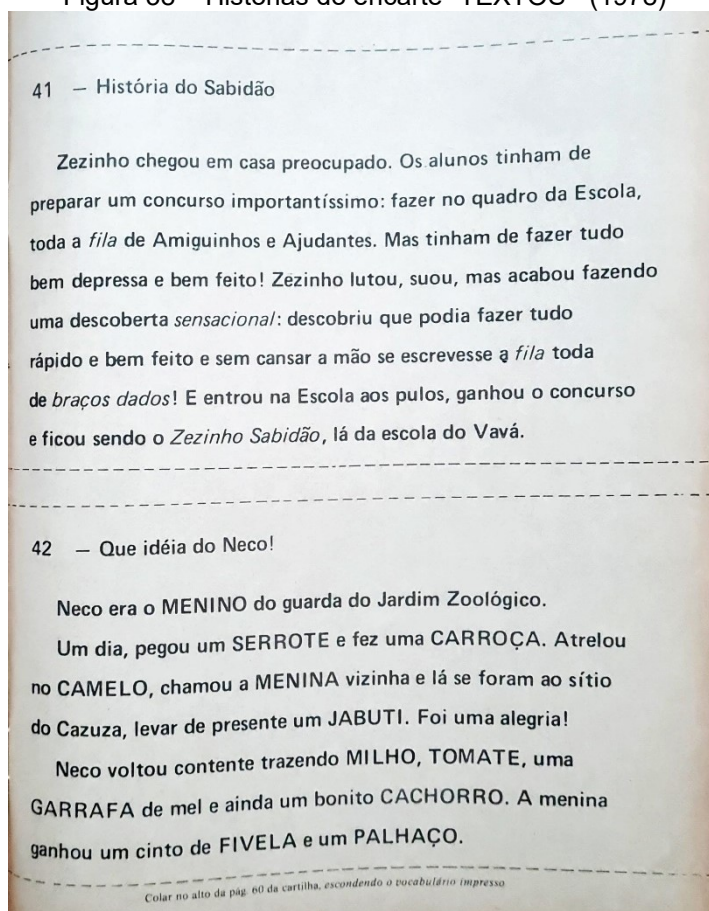


Fonte: acervo pessoal

A folha de rosto traz as informações sobre como proceder com os textos contidos no volume. O seu propósito é ser utilizado na fase da leitura pelo estudante. Os 54 textos devem ser recortados e colados na cartilha em locais indicados. Até esse momento chegar, o encarte deve ficar com o professor, para que o estudante não tenha contato com ele.

O material revela um aumento significativo na quantidade de textos (histórias), se comparado ao exemplar anterior, com 15 textos, somados os dois volumes.

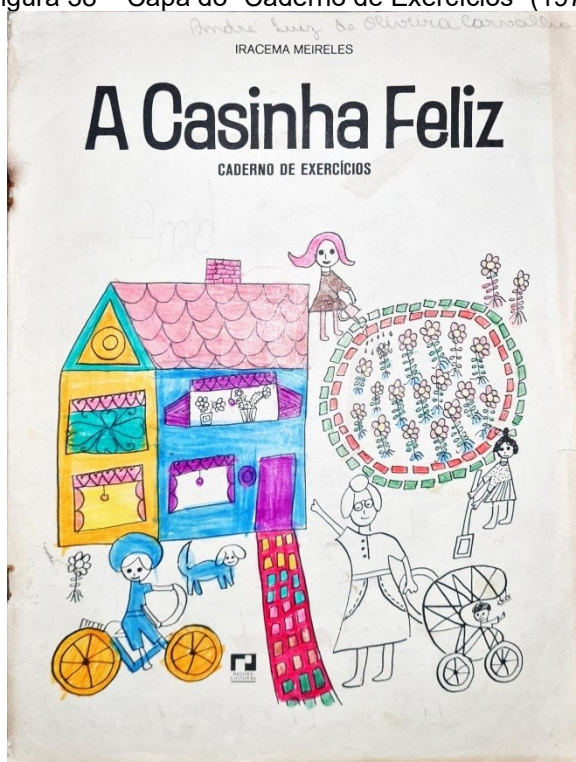
Figura 38 – Histórias do encarte “TEXTOS” (1978)



Fonte: acervo pessoal

A *A Casinha Feliz: Caderno de Exercícios* possui 64 páginas enumeradas e suas dimensões são 21 cm por 28 cm. As ilustrações, assinadas também por Campos, são monocromáticas em estilo de contorno linear, permitindo ao estudante a livre coloração de suas páginas.

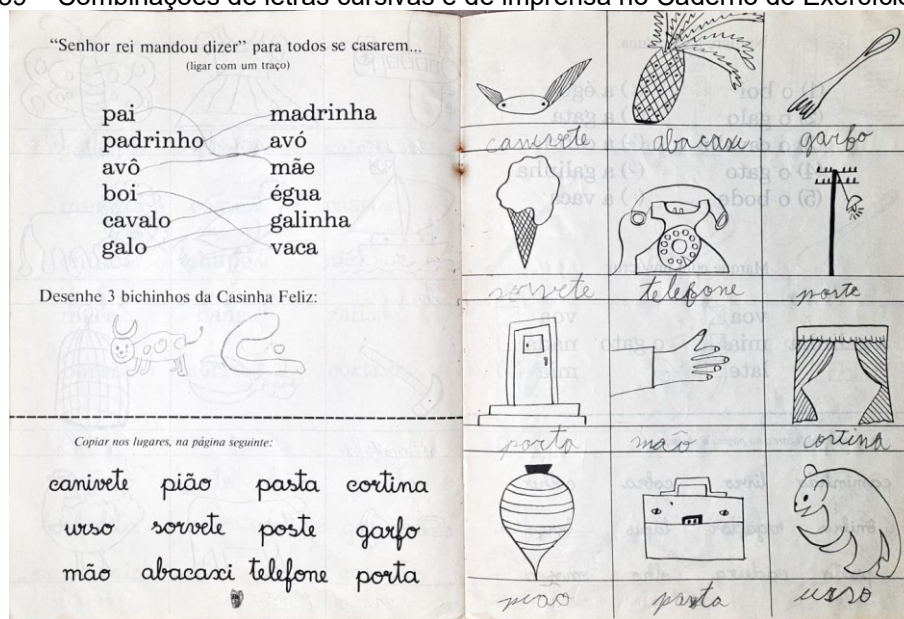
Figura 38 – Capa do “Caderno de Exercícios” (1978)



Fonte: Acervo pessoal

Na *A Casinha Feliz: Caderno de Exercícios*, assim como na cartilha, mantém-se a combinação de letra cursiva minúscula e letras minúscula e maiúscula de imprensa.

Figura 39 – Combinações de letras cursivas e de imprensa no Caderno de Exercícios (1978)



Fonte: acervo pessoal

Os exercícios que motivam a escrita não diferem muito dos propostos na versão da cartilha editada pela CavEE. Em sua maioria, trazem atividades de associação ou condicionamento, tais como desenhar, pintar, ligar, completar palavras ou frases, copiar a palavra no desenho, desembaralhar.

As atividades de leitura centram-se na leitura de listas de palavras, de frases interrogativas isoladas que exigem certa interpretação, pedindo respostas simples como sim ou não ou, também, respostas como assinalar falso ou verdadeiro

Exercícios gramaticais são introduzidos a partir do meio do material. Atividades de gênero dos substantivos (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (aumentativo e diminutivo) e apresentação de adjetivos. A caligrafia de letras maiúsculas e minúsculas cursivas também foi incluída nessa versão.

A entrada da *A Casinha Feliz* na Editora Record evidencia não apenas a evolução material da obra, com melhorias significativas na qualidade gráfica e nas ilustrações. Também evidencia a sua adaptação ao mercado editorial e às demandas educacionais da época. A transição da cartilha para um formato atrativo, com um visual inovador, ilustrações que dialogam com o traço infantil e a inserção de paratextos de grandes educadores, marcou um novo momento na sua circulação. A inserção da cartilha no catálogo de uma editora de grande porte não apenas ampliou o seu alcance, mas também foi um dos fatores que favoreceu que ela permanecesse relevante ao longo de décadas. Essa nova versão manteve a essência metodológica da obra original, sem mudanças significativas na proposta de alfabetização por fonação condicionada.

3.4 A edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Com o sucesso comercial no catálogo da Editora Record, a crescente demanda pelo material exigiu uma ampliação dos cursos de formação de professores voltados para a utilização metodológica da cartilha. Com isso, Iracema e Eloisa Meireles passaram a ministrar esses cursos em diferentes regiões do país.

No entanto, a atuação presencial das autoras não foi suficiente para suprir a demanda nacional. Como resposta, a Editora Record estruturou um setor de suporte

e divulgação, sob a coordenação da professora Eunice Obino. Posteriormente, tornou-se necessária a criação de uma rede de professoras credenciadas em várias regiões do Brasil, sendo Sylvia Bahia Guimarães a primeira a ser credenciada, em Salvador-BA.

Em 1972, a cartilha *A Casinha Feliz* foi incorporada ao catálogo do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidéf), de iniciativa do MEC³⁶. Essa inclusão marcou a expansão do uso da obra no território brasileiro. Segundo o *síte* da cartilha, buscando atender à demanda, houve tiragem que alcançou a marca de 90 mil exemplares impressos.

Uma década depois, Iracema veio a falecer, deixando o legado da continuidade de suas obras à sua filha. Dois anos depois, em 1984, Eloisa procedeu a uma grande reformulação na estrutura da cartilha, diminuindo consideravelmente o seu número de páginas, bem como na estrutura e no caderno de exercícios.

Essas modificações não foram apenas uma escolha pedagógica, mas também podem ser vistas como uma resposta às demandas impostas pelo mercado e pelos editores, que influenciam o processo de produção e distribuição de materiais didáticos, pois

[...] além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (Bittencourt, 2004, p.479).

Dando continuidade a essa dinâmica de influências editoriais e mercadológicas, a escolha do exemplar de análise na presente pesquisa recai sobre uma edição adquirida em um sebo virtual, tratando-se da 23ª edição – 24ª revista, assinada por Iracema e Eloisa Meireles. Esse exemplar, publicado em 1989, faz parte do conjunto de obras distribuídas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do MEC/FAE substitutivo ao Plidéf, e inclui tanto a cartilha *A Casinha Feliz* quanto o respectivo *Caderno de Exercícios*. A seleção dessa edição, além de sua

³⁶ Em 1985, o Plidéf foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O novo modelo trouxe mudanças importantes: indicação dos livros pelos professores, reutilização dos materiais, ampliação da oferta para mais séries e o fim da obrigatoriedade de contrapartida financeira dos estados, garantindo maior centralização pela FAE e ampliando o alcance do programa. (Vahl; Peres, 2017).

relevância histórica e metodológica, retrata também as alterações feitas ao longo dos anos, especialmente após a morte de Iracema.

Início a análise pelas informações gráficas. A cartilha mantém as dimensões da versão anterior, com 28 cm por 21 cm. No entanto, a principal diferença está no número de páginas e no tipo de papel utilizado: enquanto a versão anterior contava com 80 páginas impressas em papel *offset*, a edição atual apresenta 48 páginas impressas em papel jornal, o que sugere uma estratégia de redução de custos na produção editorial para atender à distribuição gratuita.

Quanto aos elementos paratextuais, a capa da cartilha, impressa em papel *offset* de gramatura mais elevada, é dividida em três seções. Na parte superior, o título da cartilha está grafado em vermelho, seguido por uma ilustração de uma carruagem puxada por cavalos. Entre esses dois elementos, estão os nomes das autoras. Na parte inferior, há uma fotografia da neta de Iracema assistindo a uma apresentação de fantoches, acima da qual aparece o selo do MEC/FAE/PNLD com a inscrição “Venda Proibida”. Esta estrutura mantém-se similar à versão anterior.

A quarta capa funciona como uma extensão da capa principal. Nela, constam o nome da cartilha, a ilustração da “Casinha Feliz” com alguns personagens e uma foto de crianças assistindo ao teatro de fantoches no Sítio das Mangueiras. Acima da imagem, há uma mensagem oficial do Ministério da Educação, informando: “Este livro foi escolhido pelos Professores desta escola. Foi adquirido pela FAE, em Convênio com a Secretaria da Educação, para distribuição gratuita, através do Programa Nacional do Livro Didático, em 1989.”

Figura 40 – Quarta capa e capa da edição de 1989



Fonte: acervo pessoal

No verso da capa, há informações sobre as principais autoridades do governo à época, incluindo o presidente José Sarney, o ministro da educação Hugo Napoleão, o secretário-geral Luiz Bandeira da Rocha Filho, o secretário do ensino básico José Raimundo de Araújo Carvalho e o presidente da FAE, Carlos Pereira de Carvalho e Silva. Abaixo, encontra-se a mensagem “Cuidados com o livro”, do MEC, apresentada em uma sequência de três quadrinhos ilustrados.

Há também um espaço destinado para o estudante escrever o nome da escola e o seu próprio nome. Na parte inferior, estão as informações sobre os direitos autorais, detidos por Iracema e Eloisa Meireles, juntamente com os dados postais da Editora Record e o número do ISBN.

A folha de rosto exibe o título da cartilha impresso em vermelho e preto, seguido pelos nomes das autoras. Os créditos das ilustrações são dados a Dolores de Campos, enquanto a programação visual é atribuída a Gláucio Pereira. O número da edição também está presente; na parte inferior, aparece o logotipo da Editora Record.

No verso da quarta capa, há excertos dos professores Lourenço Filho, Rocha Lima, Augusto Rodrigues e Pedro Bloch. Também há agradecimentos atualizados às professoras Carmem Spínola Teixeira, Consuelo Pinheiro, Eunice Moraes Obino,

Francisca Horácio, Nely Abreu, Terezinha Éboli, Leda Fraguito, Sidneya Silva e Maria Lúcia Lattes Romeiro, seguidos pela ficha catalográfica da obra.

Iniciei a análise interna da cartilha, observando que as 48 páginas dessa edição condensam ou suprimem parte do conteúdo da versão anterior. Não há mais divisão por capítulos ou lições numeradas, e os exercícios de motricidade foram eliminados. Histórias que não se relacionam diretamente com a apresentação das letras ou explicações gramaticais, como textos enigmáticos, contos autorais e algumas fábulas, também foram retiradas.

Grande parte desse conteúdo foi transferida para o caderno de exercícios, que passou a abrigar uma maior quantidade de páginas. No entanto, metodologicamente, não houve alterações significativas: a apresentação das letras e a sua sequência permaneceram inalteradas.

Após o falecimento de Iracema Meireles, a reformulação feita por sua filha Eloisa na cartilha *A Casinha Feliz* concentrou-se no plano gráfico-editorial, enquanto a estrutura metodológica do método fônico foi preservada. A principal alteração foi a condensação da apresentação das letras ou grupos de letras, que, anteriormente, se desdobrava por até três páginas.

Agora, essas apresentações ocorrem de forma mais concisa, com cada letra ou grupo sendo introduzido em uma única página, sempre a partir de histórias que contextualizam os fonemas. Os textos coláveis que acompanhavam a cartilha no impresso *TEXTOS: 1º livro* de leitura deixou deixaram de existir.

Figura 41 – Reajustes no layout da edição de 1989



Fonte: acervo pessoal

Embora essas mudanças não tenham tornado a cartilha menos representativa do método fônico, o uso conjunto do manual do professor e do caderno de exercícios tornou-se mais crucial para a correta compreensão do método, como observado por Frade e Maciel (2006):

Constatamos que numa cartilha representativa do método fônico – *Casinha Feliz*, de Iracema Meireles e Eloísa Meireles – não há, no livro texto, nenhuma proposta de exercício escrito a ser feito pelos alunos, o que possibilita um uso diferenciado do texto apenas para leitura ou uma análise equivocada de seu texto como representativo de métodos analíticos. Assim, seus textos, sem os exercícios, não parecem caracterizar o método fônico. No entanto, se junto a ele for utilizado o exemplar com exercícios aparecem outras significações para as escolhas textuais. Por outro lado, constatamos em diferentes livros representativos do método silábico, a proposta de que sejam realizados exercícios nas próprias páginas dos livros, o que facilita a descrição da escolha do método de alfabetização. (Frade; Maciel, 2006, p. 3119, grifos das autoras)

No entanto, ao utilizar o caderno de exercícios junto com a cartilha (livro-texto), o método fônico revela-se em sua totalidade, com as atividades práticas complementando a apresentação progressiva das letras ou do conjunto delas.

Adicionalmente, as ilustrações originais foram mantidas, mas passaram por adaptações para se adequarem ao novo projeto gráfico com menos páginas, idealizado por Glaucio Pereira. A mistura de letras cursivas e de imprensa continua presente, característica marcante da cartilha desde suas primeiras edições.

Ao consultar ao *Manual para Indicação de Livro Didático* – PNLD da FAE, de 1986, constatei que mais de 100 cartilhas e pré-livros de alfabetização estavam disponíveis para adoção, incluindo *A Casinha Feliz*. É bastante provável que a alteração editorial realizada na cartilha tenha sido, em parte, uma tentativa de adequação ao padrão gráfico das demais cartilhas de alfabetização disponíveis no mercado à época.

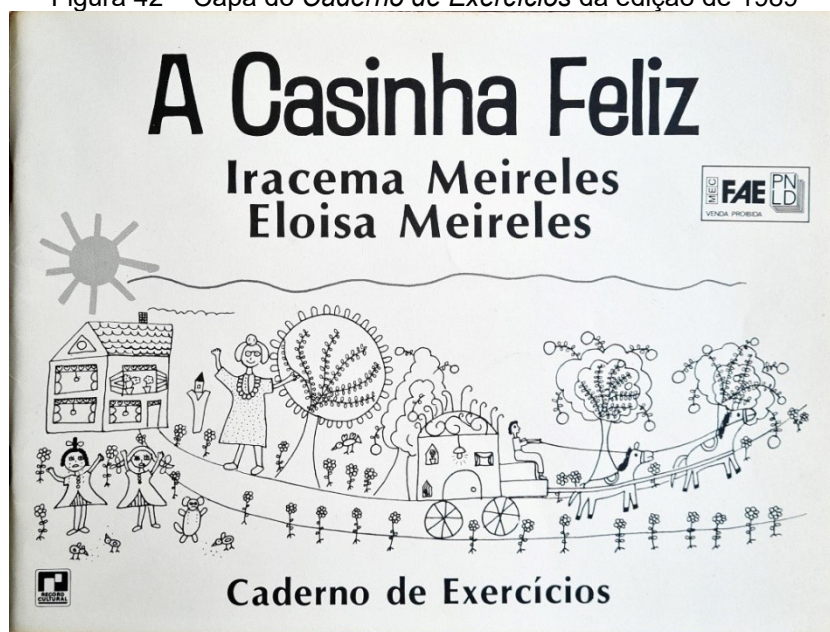
Essa padronização pode ter sido motivada pela necessidade de tornar a obra mais competitiva e acessível, em um cenário editorial onde havia diversas outras opções de materiais didáticos para alfabetização.

Ao condensar a apresentação das letras e reduzir o número de páginas, a cartilha não apenas economizou em custos de produção, mas também ajustou seu *layout* para se alinhar a tendências editoriais que valorizavam materiais mais enxutos, práticos e de fácil distribuição nas escolas públicas, especialmente em programas como o PNLD. Essa estratégia de padronização pode ter contribuído para uma maior circulação da obra, sem perder o conteúdo essencial, ao mesmo tempo em que se adequava aos formatos exigidos pelos sistemas de educação.

Além disso, essa escolha editorial reflete a ênfase crescente no uso de cadernos de exercícios e manuais de apoio ao professor como complementos indispensáveis ao livro-texto, algo comum em outros métodos de alfabetização. Dessa forma, a readequação pode ter sido uma tentativa da Editora Record de unificar o visual da cartilha com outras publicações similares, mantendo a funcionalidade pedagógica.

No que diz respeito ao *Caderno de Exercícios* desta edição, a mudança mais notável está no formato, que agora é horizontal (orientação paisagem), medindo 27,5 cm de largura por 21 cm de altura. O material é impresso em papel jornal, utilizando uma paleta de cores em preto, vermelho, laranja, azul e verde. Esse novo formato confere ao caderno um aspecto visual mais dinâmico, adaptado ao objetivo de facilitar o manuseio durante as atividades.

Figura 42 – Capa do *Caderno de Exercícios* da edição de 1989



Fonte: acervo pessoal

A capa, impressa em preto e branco em papel *offset* de gramatura mais elevada, traz o título da cartilha no topo, seguido pelos nomes das autoras. À direita, está o selo da FAE/MEC/PNLD, indicando a proibição de venda. No centro da capa, aparece o desenho característico da casinha feliz, com seus moradores tristes, despedindo-se de uma carruagem puxada por cavalos. Na parte inferior, está escrito “Caderno de Exercícios”.

Também há a tradicional mensagem do MEC, no verso da capa, intitulada “Cuidados com o livro”, representada por três quadrinhos ilustrados. Além disso, há um espaço destinado ao aluno para escrever o nome da escola e seu próprio nome. A quarta capa repete as informações da cartilha principal, contendo os nomes dos governantes da época e uma mensagem da FAE.

Ao abrir o caderno, a folha de rosto exibe o título da cartilha impresso em preto, seguido pelos nomes das autoras. Os créditos das ilustrações são atribuídos a Dolores de Campos, e a programação visual a Gláucio Pereira. Na parte inferior da página está o logotipo da Editora Record, mantendo a identidade gráfica da obra.

O interior do *Caderno de Exercícios* traz inovações significativas em relação às versões anteriores. Foram introduzidas atividades novas, como a tarefa de recortar palavras de materiais impressos de circulação, como jornais ou revistas, e colá-las no

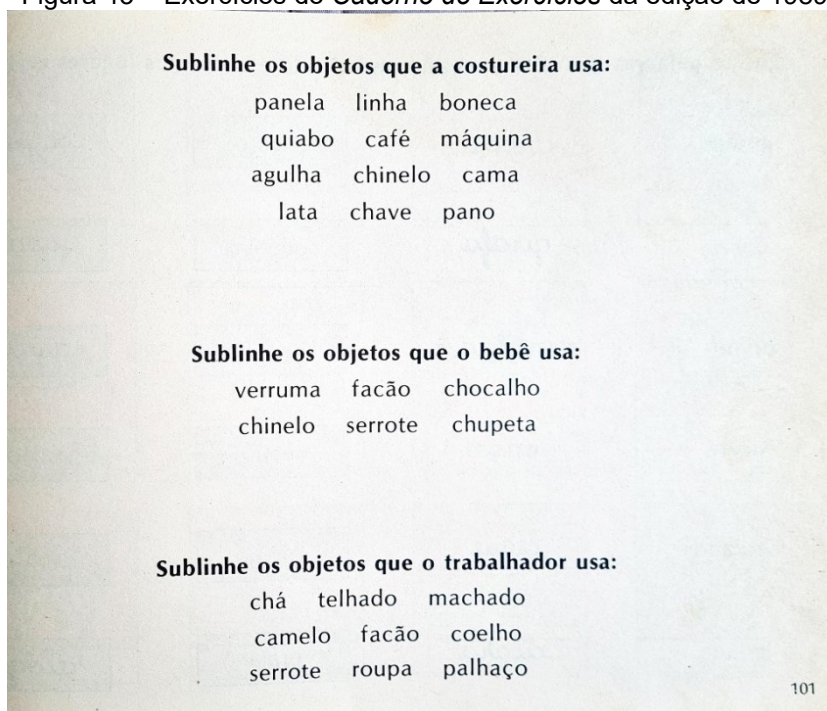
caderno. Essa abordagem visa a ampliar o contato do aluno com diferentes fontes de escrita, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo.

Outro elemento inovador são os enunciados que orientam o estudante a utilizar a cartilha para a realização das atividades, o que reforça a integração entre o caderno de exercícios e o material principal.

Além disso, houve uma ampliação dos exercícios voltados para o reconhecimento de informações explícitas nos textos, incentivando a compreensão leitora. Também foram intensificados os exercícios que trabalham com a leitura de listas de palavras e o reconhecimento delas dentro de um núcleo de sentidos específico, como no exemplo: “Sublinhe os objetos que a costureira usa” (Mireles e Mireles, 1987, p. 101).

Essas atividades visam a fortalecer a habilidade de leitura e a compreensão contextual dos alunos em um nível elementar.

Figura 43 – Exercícios do *Caderno de Exercícios* da edição de 1989



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com Mortatti (2000), o período compreendido entre 1980 e 1994 foi marcado pela introdução e ampla divulgação da teoria construtivista de Emilia Ferreiro, juntamente com a condenação do uso das cartilhas. Nesse contexto, também

ganhou destaque a difusão do interacionismo, fundamentado na Psicologia Soviética, cujos principais representantes no Brasil foram os pesquisadores João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka.

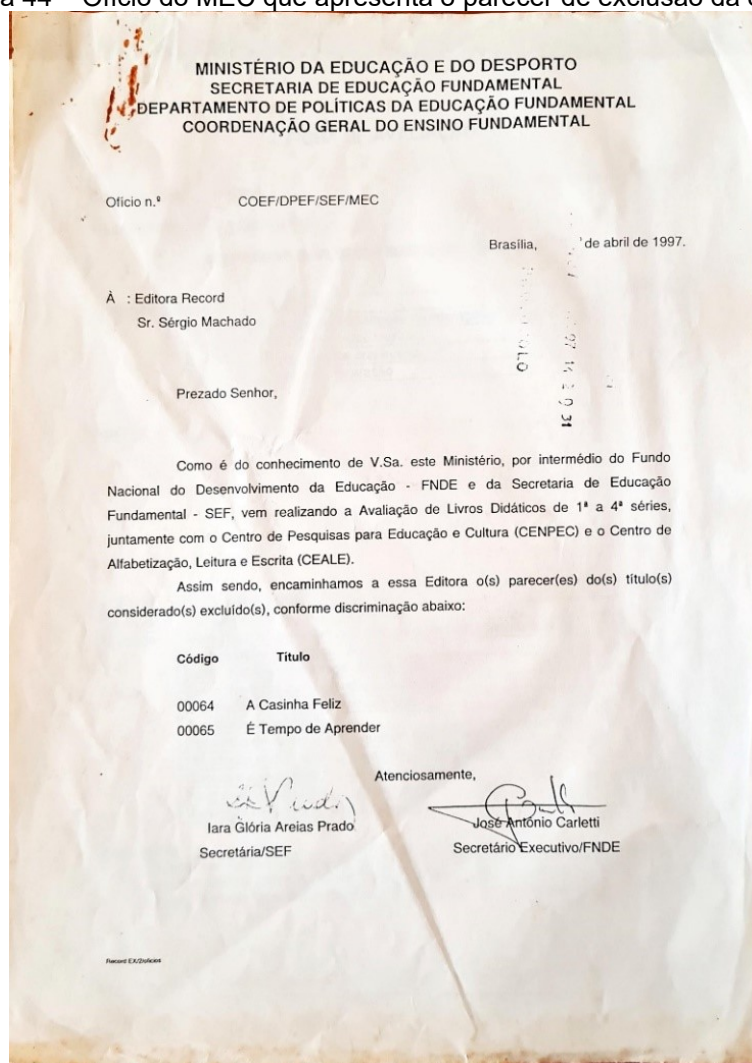
As novas concepções sobre o processo alfabetizador trazidas por Ferreiro desestabilizaram tudo o que se havia criado sobre a temática até então:

Inicialmente, propõem não um método novo, mas um novo conceito sobre alfabetização, pregando o abandono das cartilhas e “métodos tradicionais”. Destacam a capacidade da criança em construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como autonomia, autoavaliação contínua e criatividade. Partem do pressuposto de que a aprendizagem passa pela mediação da ação e de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo. O respeito às diferenças e a valorização do conhecimento que o estudante traz de sua realidade concreta, de seu cotidiano, ganham importantes proporções nos métodos com base construtivista (Bagatin, 2012, p. 58, grifos do autor).

A partir dos anos 1990, o construtivismo ganhou hegemonia no campo da alfabetização no Brasil, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que influenciaram políticas públicas, projetos pedagógicos escolares e a formação de professores. Embora o discurso construtivista tenha dominado a cena educacional, nem sempre houve uma aplicação coerente nas práticas didáticas. Nesse cenário, materiais considerados tradicionalistas, como as cartilhas, passaram a ser reavaliados.

A *Casinha Feliz*, que integrou o catálogo do PNLD por 25 anos, também foi impactada por essas mudanças. Em 1997, com o fortalecimento do construtivismo, ela foi excluída do programa, o que poderia ter marcado o fim de seu uso nas escolas públicas.

Figura 44 – Ofício do MEC que apresenta o parecer de exclusão da cartilha



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

No entanto, a exclusão do PNLD não apagou a relevância da cartilha, mas redefiniu sua trajetória, permitindo que ela continuasse sendo uma ferramenta de alfabetização em outros contextos: escolas particulares, programas específicos de alfabetização, e redes de ensino que não aderiram completamente ao construtivismo, especificamente, as redes municipais.

Mesmo fora do catálogo oficial, a cartilha manteve sua influência e se adaptou às novas demandas educacionais, mostrando a resiliência do método fônico e sua capacidade de se reinventar diante das mudanças nas políticas públicas de educação.

3.5 Do PNLD à edição atual

Após a exclusão da cartilha *A Casinha Feliz* do catálogo do PNLD, a Editora Record optou por não realizar novas edições ou reformulações, embora tenha decidido mantê-la em seu portfólio comercial de materiais didáticos.

Para garantir a continuidade do trabalho iniciado por sua mãe, Silo Meireles Filho, em comum acordo com Eloisa, fundou a Editora Primeira Impressão, em 1999.

Embora eu não tenha tido acesso direto ao exemplar da cartilha na nova editora, o estudo de Zocolaro (2000) forneceu informações suficientes para demonstrar que o material não passou por alterações significativas, preservando o conteúdo da versão anterior. Conforme relatado pela referida autora, a primeira tiragem nessa nova fase foi de cinco mil exemplares.

De acordo com informações disponíveis no *site* da editora, a cartilha continuou sendo utilizada em diversas redes municipais de ensino em diferentes estados do país.

No entanto, com o falecimento de Silo Meireles Filho, em 2006, a Primeira Impressão encerrou suas atividades, uma vez que Eloisa não demonstrou interesse em seguir com a editora. A partir de então, *A Casinha Feliz* passou a ser comercializada pela Editora Quartet, que manteve o material sem qualquer modificação.

Em 2008, a cartilha foi transferida para a Editora Didática e Científica, onde passou por uma significativa reformulação, em 2009, estabelecendo um novo formato que permanece em vigor até os dias atuais.

Anos depois, em 2016, Eloisa Meireles fundou a Editora ISM, mantendo a edição anterior da cartilha e reintroduzindo uma equipe de suporte pedagógico robusta. A cartilha passou a contar com o apoio de novos professores credenciados e com formações, tanto presenciais quanto virtuais, ministradas pela própria Eloisa. Essas iniciativas reforçaram o compromisso com a aplicabilidade do método, garantindo a sua continuidade e relevância.

Ademais, houve uma significativa modernização nos materiais de apoio, agora com o nome de Material Didático de Apoio (MDA), que oferece as orientações necessárias para a aplicação do método. O MDA inclui recursos como a caixa de

fantoches, a casa de madeira, o vocabulário graduado e o CD. Todos os materiais encontram-se disponíveis para venda na loja virtual da editora. Além disso, todas as faixas do CD podem ser encontradas no aplicativo de músicas *Spotify*.

Para compor a análise do exemplar da cartilha editada pela ISM Editora, será considerado o exemplar de edição única, com terceira reimpressão, em 2022, que insere reformulações significativas, em termos de diagramação, capa e encadernação.

O exemplar traz uma nova abordagem gráfica, com encadernação em espiral transparente e 208 páginas enumeradas, impressas em papel *offset* de alta qualidade, no padrão de cores CMYK (ciano, magenta, amarelo e preto), evidenciando um cuidado maior com a durabilidade e o manuseio do material, especialmente para uso prolongado em sala de aula.

Um dos principais aspectos dessa edição é a total condensação do caderno de exercícios e da cartilha em uma linearidade progressiva do método, que facilita a compreensão e aplicação das atividades pelos alunos.

A inclusão de exercícios e histórias que, em versões anteriores, estavam alocadas num exemplar apartado e no Livro do Professor, viabiliza que o educador acompanhe diretamente as atividades dos alunos, sem a necessidade de um outro volume. Essa condensação resulta em uma apresentação integrada e acessível do conteúdo, contribuindo para a fluidez do processo.

A transição da cartilha da Editora Didática e Científica para a ISM Editora não implicou modificações significativas no conteúdo da cartilha em si. As maiores mudanças foram observadas no Livro do Professor, que sofreu adaptações mais expressivas. Contudo, a essência metodológica da cartilha permanece inalterada, reforçando sua continuidade no cenário educacional.

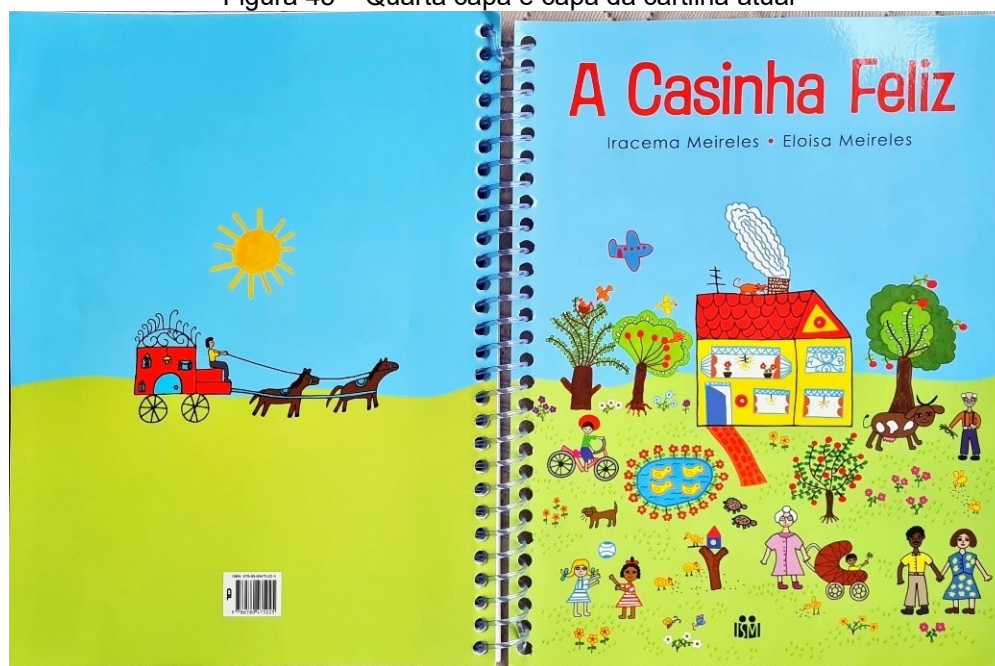
O exemplar da ISM em análise destaca-se pela modernização de seus elementos gráficos e pela linearidade progressiva do conteúdo, mantendo-se fiel à proposta pedagógica original. Assim, a cartilha, já consolidada no cenário de alfabetização, mantém sua relevância, adaptando-se às exigências contemporâneas, sem comprometer os princípios que a tornaram um material didático reconhecido e amplamente utilizado.

O exemplar analisado possui dimensões de 21 cm por 27,5 cm. Sua capa, impressa em papel triplex, é colorida e apresenta um design equilibrado e visualmente atraente. Sobre um fundo azul que remete ao céu, o nome da cartilha aparece no topo, seguido pelos nomes das autoras.

A maior parte da capa é ocupada pela ilustração da “casinha feliz” e seus moradores, enquanto que a logomarca da Editora ISM está posicionada na parte inferior. A quarta capa está ilustrada com a carruagem e os cavalos; nela localiza-se o código de barras.

Na última página da cartilha, há a inclusão de uma propaganda dos produtos do *site* da loja virtual, acompanhada pelos endereços das redes sociais da editora. Esse detalhe evidencia uma clara adaptação aos tempos modernos, refletindo a necessidade de diálogo com as novas formas de comunicação e comércio digital.

Figura 45 – Quarta capa e capa da cartilha atual



Fonte: acervo pessoal

A folha de rosto também é colorida, trazendo o nome da cartilha no alto e, logo abaixo, os nomes das autoras. No centro, encontra-se a imagem da casinha feliz, desta vez sem os moradores. Entre os nomes das autoras e a ilustração, destaca-se uma homenagem da filha de Iracema Meireles, renomeando o método como “alfabetização – método Iracema Meireles”. Na parte inferior da folha de rosto, estão

a logomarca da editora e as informações sobre o local e ano de impressão: Rio de Janeiro, 2022. Em seu verso está a ficha catalográfica e os créditos editoriais.

Além dos elementos paratextuais mencionados, esta edição inclui uma apresentação de uma página, assinada pela educadora carioca Leda Fraguito Eteves de Freitas. Diferentemente de edições anteriores, não há, nesta cartilha, agradecimentos às educadoras ou excertos de renomados professores. Tal ausência pode ser atribuída ao distanciamento temporal entre as referências pedagógicas anteriores e o contexto educacional contemporâneo.

Em entrevista, Eloisa ressalta que esse estilo de ilustração se tornou uma marca da cartilha, algo que agradou ao público e que ela decidiu manter ao longo dos anos. Embora reconheça que alguns ilustradores modernos tentem imitar o traço infantil em histórias para crianças, ela observa que essa abordagem era pioneira na época em que foi implementada na cartilha. Para ela, as ilustrações não apenas contribuíram para o sucesso do material, mas também ajudaram a diferenciar o método de alfabetização desenvolvido por Iracema.

Por que eu mantenho? Porque eu também acho maravilhoso aquilo, aquele tipo de ilustração que eu não vejo até agora. Tem um ou outro que está tentando fazer isso, não em livro didático, mas aí, está no mundo, fazer história para criança procurando imitar o traço da criança. Mas, para a época também foi um salto, foi um ineditismo, como foi dito aí acima. Um livro didático ilustrado com desenho de criança, foi muito, foi muito bonito, todo mundo gostava e hoje é uma marca. Eu não abandono essa marca, ela está no *site*, está no nosso Facebook, está em todas as redes. Essa marca eu faço questão, está no CD. Enfim, está em todo o material tem a marca da casinha feliz. (Meireles, 2023, p. 246)

Embora as ilustrações originais de Dolores tenham sido mantidas, as personagens passaram por uma reformulação significativa, tornando-se mais representativas. O papai agora é retratado como um homem negro, com traços que sugerem descendência afro. O bebê aparece com a pele parda, enquanto Vivi, que já era a única personagem negra, continua a ser representada com seus cabelos crespos.

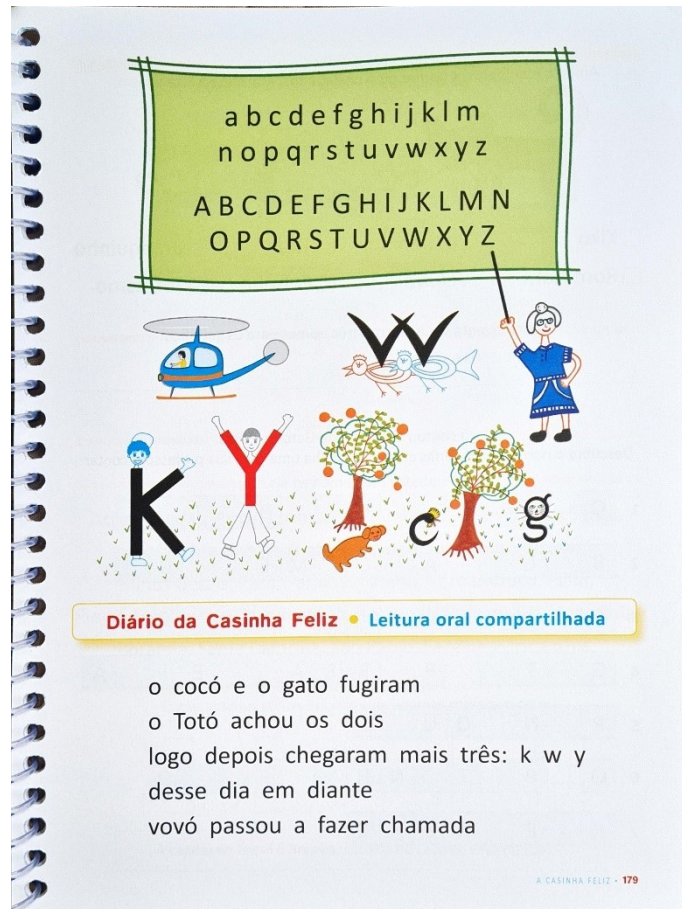
Figura 46 – Personagens da cartilha atual.



Fonte: acervo pessoal

Na análise do texto da cartilha, percebe-se a adaptação à nova ortografia da língua portuguesa, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009. Essa reforma trouxe, entre outras mudanças, a inclusão oficial das letras K, Y e W, cuja introdução e uso são explicados no material.

Figura 47 – Novos personagens da cartilha atual.



Fonte: acervo pessoal

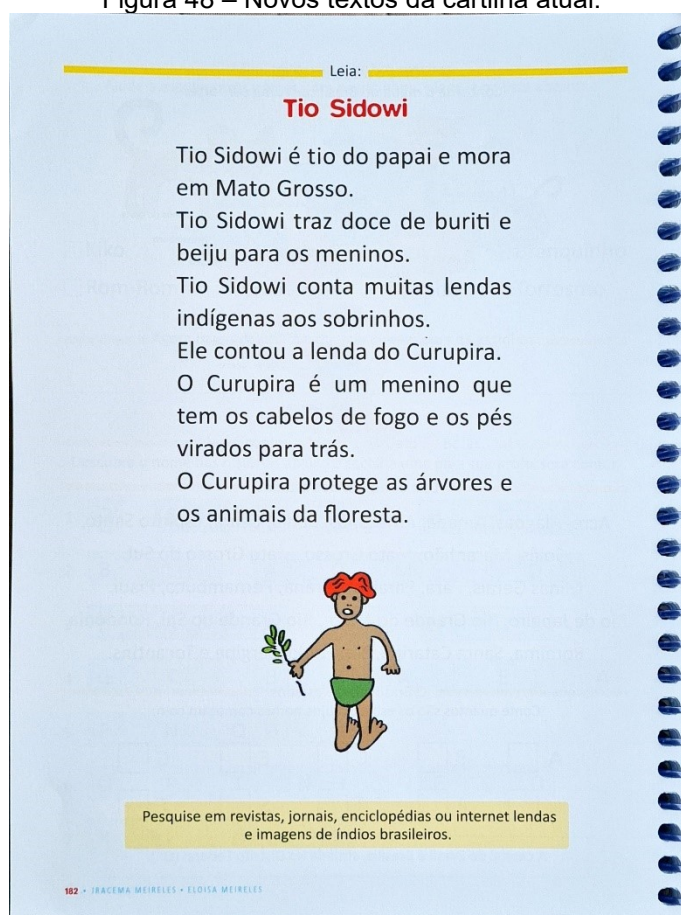
Além da adequação ortográfica, houve também uma modernização do vocabulário, refletindo uma preocupação em atualizar os conteúdos para garantir que o texto esteja em consonância com o uso contemporâneo da língua, tornando-o mais acessível e relevante para os estudantes atuais.

Vocabulário eu já atualizei várias vezes, desde que minha mãe faleceu. De 82 para cá, o mundo avançou tecnologicamente de tal maneira, e as coisas acabaram. O orelhão, não tinha orelhão, a ficha de telefone, menino, se eu falar isso pro menino... E máquina? Tinha lá assim “o bilhete para vovó foi escrito a máquina”, os meninos olham “que máquina?”, hoje é no computador. Então, tudo isso vai ter que ser atualizado. Ele está lá atualizado. Hoje, já tem fone de ouvido, rádio de pilha, tudo isso vai mudando, então tem que mudar. (Meireles, 2023, p. 251)

No que tange aos exercícios, a cartilha também se ajustou aos contextos contemporâneos. Embora mantenha gêneros textuais tradicionais vistos em edições anteriores, como a carta e o bilhete, a nova edição inclui outros gêneros, como

adivinhação, parlendas e listas simples, ampliando o repertório textual. Além disso, há uma expansão significativa nas atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, tais como rodas de conversa, leituras em voz alta, contação de histórias, brincadeiras de palavras e rimas.

Figura 48 – Novos textos da cartilha atual.



Fonte: acervo pessoal.

A trajetória de *A Casinha Feliz*, desde sua primeira edição em 1963, até 2022, desvela um processo contínuo de atualização e adaptação às demandas educacionais e comerciais. Criada a partir da experiência baiana, solicitada pelo educador Anísio Teixeira, a cartilha, ao longo das décadas, passou por diversas reimpressões e reformulações, destacando-se a partir da edição de 1970 pela Editora Record, que alcançou ampla circulação nacional, com aproximadamente dois milhões de exemplares distribuídos até 1998.

Entretanto, a forte influência da abordagem construtivista nas políticas educacionais dos anos 1990 levou à exclusão da cartilha do catálogo de distribuição

de materiais didáticos do MEC, limitando sua presença nas salas de aula. A partir de 1999, a cartilha passou a ser editada por diferentes editoras, culminando na ISM Editora, fundada por Eloisa Meireles em 2016.

Eloisa Meireles desempenhou um papel fundamental na continuidade e modernização do método de alfabetização desenvolvido por sua mãe. Desde o início, colaborou e supervisionou as atualizações da cartilha, garantindo que o método original fosse preservado, ao mesmo tempo em que adaptava o material às novas demandas pedagógicas e comerciais.

Ainda hoje, a cartilha é adotada em 14 estados do Brasil e em nove países – Japão, Angola, Moçambique, Israel, Alemanha, Holanda, Inglaterra, Estados Unidos da América e Peru – onde é representada por escolas e professoras credenciadas, que promovem a formação e a venda do material. Além disso, a cartilha é utilizada como principal material de alfabetização em redes municipais de estados como Pará, Goiás e Santa Catarina³⁷.

A trajetória da cartilha evidencia a capacidade de adaptação ao longo do tempo, mantendo-se relevante no cenário educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que preserva a essência do método de alfabetização proposto por Iracema Meireles.

³⁷ Informação obtida no *site* da editora. Disponível em <https://acasihafeliz.site/professores-credenciados/> e <https://acasihafeliz.site/escolas-credenciadas/>. Acesso em 03/09/2024.

CAPÍTULO 4
O MÉTODO DA FONÇÃO CONDICIONADA E REPETIDA:
O MÉTODO IRACEMA MEIRELES

Desde sua primeira materialização na cartilha *História da Casinha Feliz*, em 1963, o método de alfabetização criado por Iracema Meireles nos anos 1950 passou por transformações e teve diferentes nomenclaturas, como método da fonação condicionada a uma história, método de fonação condicionada e repetida, até ser sido rebatizado por sua filha Eloisa como o Método Iracema Meireles de alfabetização.

Ao longo do tempo, a cartilha foi ajustada e adaptada para diferentes contextos, em mais de 40 edições, mudando não apenas o nome para *A casinha feliz*, como também o formato editorial. O mesmo ocorreu com o “Manual do Professor”, parte constitutiva da cartilha e fundamental para a aplicação pedagógica do método.

Neste capítulo, objetivo analisar o método a partir do impresso *Manual do Professor – A Casinha Feliz: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura*, de autoria de Iracema Meireles e Eloisa Meireles Gesteira, publicado em 1973 pela Editora Record, no Rio de Janeiro.

A escolha por esse exemplar justifica-se pelo fato de ser o mais antigo localizado no acervo pessoal de Eloisa Meireles, o que compreende uma versão significativa para o entendimento das primeiras formulações e orientações didáticas relacionadas ao método proposto por Iracema Meireles.

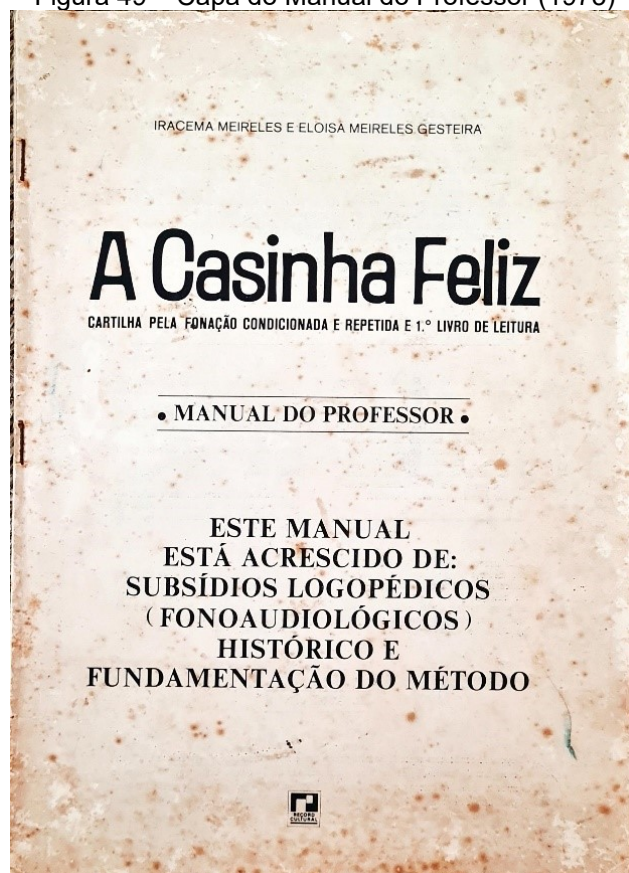
Ainda sob os preceitos metodológicos da configuração textual (Mortatti, 2000), busco identificar como as instruções constantes do manual dialogam com os princípios do método elaborado por Iracema, bem como distinguir as suas características e a sua concepção de alfabetização.

Exploro, assim, as características paratextuais e textuais do manual, além de propor uma análise que abrange perspectivas sincrônicas e diacrônicas por meio da imersão no *corpus* eleito, desvendando seus elementos constitutivos e suas relações internas. Sob a perspectiva sincrônica, examino o conteúdo e a estrutura do manual. Sob a diacrônica, contextualizo o manual historicamente, comparando-o com outros teóricos da época e identificando algumas de suas contribuições e limitações.

O “Manual do Professor”, originalmente impresso em papel *offset* monocromático, possui 75 páginas numeradas e foi encadernado com grampos. O desgaste do tempo é evidente, com a capa amarelada e manchada, assim como as páginas internas, que também trazem marcas marrons. O grampo da encadernação, enferrujado, reflete a deterioração decorrente dos anos de uso e conservação.

A capa apresenta uma gramatura mais elevada, com fundo branco. Na parte superior, encontram-se os nomes das autoras. Logo abaixo, está o título da obra. Na parte inferior, em letras maiúsculas, lê-se a seguinte informação: “ESTE MANUAL ESTÁ ACRESCIDO DE: SUBSÍDIOS LOGOÉDICOS (FONOAUDIOLÓGICOS), HISTÓRICO E FUNDAMENTAÇÃO DO MÉTODO” e a logomarca da editora Record.

Figura 49 – Capa do Manual do Professor (1973)



Fonte: Acervo pessoal de Eloisa Meireles

Considerando que este exemplar é uma das edições mais próximas da primeira, comercializada pela Editora Record após a transição da cartilha de uma pequena editora para uma publicação mais profissional, a visualização da capa revela aspectos significativos do processo de legitimação e valorização do material.

A escolha de uma capa com gramatura mais elevada evidencia a preocupação com a durabilidade e a apresentação da obra, sugerindo conferir maior valor ao material, agora respaldado por uma editora de maior renome.

Outro elemento de destaque na capa é a inscrição em letras garrafais na parte inferior, que informa sobre a inclusão de “subsídios logopédicos (fonoaudiológicos), histórico e fundamentação do método”. Essa informação ressalta, de antemão ao leitor, a interdisciplinaridade do manual, ao incorporar elementos fonoaudiológicos ao processo de alfabetização, além de oferecer ao público a base teórica diferenciada relativa aos outros métodos em circulação.

Ao incluir essa inscrição, entendo que as autoras intencionaram não apenas fornecer orientações práticas, mas também conferir legitimidade ao método, por meio de uma fundamentação científica, em consonância com o contexto educacional da época, pautada em uma outra área além da educação, a ciência da saúde.

Conforme já mencionado, o período de proposição do método em tela foi denominado por Mortatti (2000) como “alfabetização sob medida”. Caracterizado por essa pesquisadora como o terceiro e relevante momento da história da alfabetização brasileira, esse período esteve sob fortes influências das teorias psicológicas e científicas difundidas pelo movimento escolanovista, especialmente por Lourenço Filho, que desempenhou um papel central na reformulação das práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, adaptando-as ao nível de maturidade das crianças.

A legitimação de Iracema e Eloisa reflete uma tendência comum entre os autores da época, que reconheciam a necessidade de embasamento teórico sólido para garantir a eficácia dos materiais didáticos, bem como para ganhar a confiança do professorado (usuário).

Um exemplo dessa tendência pode ser encontrado no clássico *O livro na educação*, de Samuel Pfromm Neto, Nelson Rosamilha e Cláudio Zaki Dib, publicado nos anos 1970, em parceria com a Editora Primor e o Instituto Nacional do Livro do MEC. Nessa obra, os autores asseveram:

O manual do professor também deve ser alvo de análise. O manual pode dar indicações dos vários aspectos da obra didática, facilitando sua escolha. Informa sobre a maneira pela qual foi preparada a obra, os objetivos, a forma de avaliação, e assim por diante. Quanto mais ajuda e orientação o manual proporciona ao professor, tanto mais digna de escolha é a obra sob análise. Por outro lado, ao examinar o manual, o professor pode verificar o grau de valorização que o autor ou autores dão à utilização do próprio livro. (Pfromm neto, Rosamilha e Dib, 1974, p. 45)

Ademais, a edição do manual, ao sair de uma editora de menor prestígio para a Record, simbolizou uma etapa importante na trajetória de aceitação do método no

campo, ao oferecer um material com maior visibilidade e reconhecimento no mercado editorial. A programação visual e as informações da capa retratam essa transição e reforçam a relevância e o rigor do conteúdo, posicionando o manual como uma obra confiável para professores.

O verso da capa também contém elementos paratextuais significativos. Está dividido em três partes: “notas sobre esta edição”, trechos de professores renomados e agradecimentos.

Em “notas sobre esta edição”, as autoras descrevem como a cartilha foi reorganizada e aprimorada a partir da quinta edição. Elas justificam que essas mudanças visavam a tornar o material mais eficiente e didático, melhorando a experiência de aprendizagem para os alunos e facilitando o trabalho dos professores.

Assim como na cartilha do estudante, o “Manual do Professor” traz trechos sobre o método do parecer de Lourenço Filho, do professor Rocha Lima, do médico foniatra, jornalista e escritor Pedro Bloch e do artista plástico e professor Augusto Rodrigues.

Na parte baixa, o agradecimento às professoras que colaboraram com o trabalho das autoras:

Depois de rendermos especial homenagem à Professora Carmem Spinola Teixeira, a quem devemos a concretização de um ideal – a impressão da 1ª edição desta Cartilha – agradecemos a todas as colegas que conosco colaboraram e que podem ser representadas por: CONSUELO PINHEIRO – FRANCISCA HORÁCIO — NELLY ABREU — TEREZINHA ÉBOLI (Maireles e Gesteira, 1973, n.p.)

Essa estratégia editorial, mais uma vez, manifesta a busca por legitimação do material, validando o método de alfabetização, ao mostrar seu respaldo por especialistas. Essa estratégia não só enriquece o conteúdo, mas também aproxima a cartilha das práticas pedagógicas contemporâneas, servindo como referência para os educadores e fortalecendo a sua posição no contexto educacional e comercial da época, pois

[a]inda no paratexto, buscamos registrar uma série de informações que antecedem ou finalizam o livro e que servem como protocolo de leitura para professores (capas, prefácios, dedicatórias, dados biográficos do autor, aforismos, citações, chancela para publicação ou comentários sobre adoção oficial, etc.) e que permitem verificar o nível de prestígio de uma obra, seus co-usuários/divulgadores do ideário e do uso e também a possível rede de intelectuais ou instituições oficiais que o “aprova” e incentivam a sua utilização. (Frade e Maciel, 2006, p. 3110)

A folha de rosto exibe, na parte superior, o nome das autoras, seguido pelo título da obra, centralizado. Na parte inferior, encontra-se a logomarca da editora, acompanhada pelas cidades em que está sediada: São Paulo e Rio de Janeiro.

No centro da segunda folha de rosto há informações adicionais sobre os direitos autorais e a impressão do material. Lê-se que os direitos são reservados pela Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A., localizada na Avenida Erasmo Braga, 255 – 80, no Rio de Janeiro, GB, e que o material foi impresso na Gráfica O Cruzeiro S.A., situada na Rua do Livramento, 189/203 – ZC-05, Rio de Janeiro, GB, com as respectivas referências de FRRRI e CGC.

O índice, intitulado “Este Manual se compõe de:”, organiza o conteúdo do *Manual do Professor* em seções principais, oferecendo uma visão geral de sua estrutura. Ele começa com a “Nota sobre esta edição”, seguida pela “Idéia Geral” (p. 7), que introduz o método. Em sequência, aparecem os “Testes” (p. 9) e o “Material” (p. 9), que descrevem os recursos necessários para a sua aplicação. O manual detalha a “Dinâmica do Método”, dividida em 10 lições, que começam na página 13 e seguem até a página 49. Além disso, o índice apresenta as “5 fases que se sucedem na aprendizagem” (p. 52), a seção “A Figura-fonema” (p. 54), os “Subsídios Logopédicos (Fonoaudiológicos)” (p. 56), e conclui com o “Histórico e Fundamentação” (p. 68).

A quarta capa exibe a logomarca da editora em seu centro, enquanto o verso permanece em branco, finalizando, assim, a análise dos elementos paratextuais.

Apesar de o índice mostrar uma sequência textual organizada em seções, com o objetivo de facilitar a compreensão do professor na utilização prática da cartilha, bem como as bases teóricas do método proposto, para fins de análise e visando a alcançar os objetivos desta investigação, optei por adotar um viés teleológico. Dessa forma, segmentei as informações de maneira diferente da proposta original das autoras, sem perder de vista a coerência da análise da configuração textual (Mortatti, 2000).

Assim, inicio a discussão pela seção “Nota sobre esta edição”. Como acontece em toda apresentação ou introdução de um livro, o objetivo desse tipo de texto é captar a atenção do leitor e prepará-lo para a leitura da obra. Dediquei-me a

compreender qual discurso subjaz o texto do manual, investigando as intenções e os princípios que o orientam.

4.1. O discurso do método

Assim como comumente ocorre em introduções de livros que buscam atrair o leitor e prepará-lo para a leitura, a primeira seção do “Manual do Professor”, intitulada “Idéia Geral” (p. 7), tem o objetivo de conduzir o leitor à aceitação do novo método de ensino. Para isso, as autoras utilizam estratégias discursivas, que incluem a apresentação de experiências bem-sucedidas, além de referências a figuras renomadas na educação, com o intuito de convencer o leitor/professor da eficácia da proposta e legitimar o método no campo educacional.

Proponho, então, destacar como o discurso das autoras, no texto introdutório do “Manual do Professor”, se insere na disputa histórica sobre os métodos de alfabetização.

Não planejo, nesta análise, questionar a aplicabilidade do método ou a veracidade das informações registradas, mas entender as estratégias discursivas utilizadas pelas autoras para legitimar a sua proposta no campo educacional e situá-la na história da alfabetização brasileira, pois

[...] a abordagem histórica, no âmbito científico, visa primordialmente a compreender, sem disputar julgamentos de valor apriorísticos. E muito maior, ainda, é a responsabilidade de fazê-lo com o objetivo de oferecer uma parcela de contribuição para um debate que deve ser sobretudo rigoroso e conseqüente. (Mortatti, 2008, p.109)

Em um texto altamente articulado e cuidadosamente construído, como em todo o manual, as autoras adotam, na introdução, uma argumentação discursiva contundente. O primeiro parágrafo exemplifica o início da trama textual. Sublinhando a inovação de sua proposta, deixam claro: “Não é propriamente uma cartilha o que está sendo apresentado, e sim um método de alfabetização” (Meireles e Gesteira, 1973, p. 7).

Adentrando aos meandros do texto, inicialmente, as autoras mencionam as experiências em diversos contextos e regiões que validaram a eficácia do seu método de alfabetização. Elas destacam a aplicação bem-sucedida do método em Escolas

Regimentais, como as do Exército e da Aeronáutica, a partir de 1969. Além disso, relatam a experiência na Escola Araújo Porto Alegre, onde o método foi pessoalmente analisado por Lourenço Filho, em 1965.

Citam também a aplicação do método em escolas da rede estadual da Guanabara (Escolas Artur Ramos e Álvaro Alvim), em 1961, com resultados positivos. Por fim, mencionam também a sua adoção nas Escolas-Classe da Bahia, após recomendação de educadores e apoio da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério.

Além disso, ao longo da argumentação, apresentam as “três cartilhas distintas” – *A Casinha Feliz*, *É Tempo de Aprender* e *Cartilha do Soldado* – que seguem o mesmo método, mas são adaptadas a diferentes faixas etárias, demonstrando a flexibilidade e a abrangência da proposta pedagógica das autoras.

Além disso, recorrem a citações e referências a renomados educadores brasileiros. Entre os citados, destacam-se Lourenço Filho, que afirma que o método “atende aos pontos sempre destacados pelos especialistas em Psicologia da Aprendizagem” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 7), e Pedro Bloch, que reforça a importância do método fônico, ao declarar que ele é “o grande veículo da alfabetização das massas” (Meireles e Gesteira, 1973, p. 8).

Outros nomes, como Consuelo Pinheiro, Carmen Spinola Teixeira e Terezinha Eboli, também são citados, reforçando a credibilidade da proposta pedagógica das autoras e complementando a construção argumentativa que exalta as virtudes do método ao longo do texto.

Dessa forma, por volta da metade do texto, as autoras assumem uma postura abertamente crítica em relação aos métodos tradicionalmente conhecidos, sublinhando a necessidade imperativa de rompimento com essas práticas como condição essencial para o sucesso no ensino das primeiras letras.

Elas ressaltam que “[...] se o professor deseja realmente ter sucesso com nosso processo, ele deve se libertar decisivamente dessa impregnação, que é séria. Libertar-se e adotar um terceiro caminho [...]” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 8), destacando o abandono das abordagens convencionais como elemento indispensável para a eficácia do método proposto.

Ao elevar o método fônico à condição de alternativa à alfabetização das massas e ao criticar os métodos tradicionais, como a soletração e a silabação, amplamente

adotados na época, elas aderem à longa guerra entre os métodos de alfabetização que, conforme aponta Braslavsky (1988), permeia o campo educacional ocidental há séculos.

Ao adotar uma postura crítica e sugerir que os métodos tradicionais são ineficazes e defenderem uma nova proposta pedagógica elaborada por elas, as autoras participam ativamente dessa querela, como Mortatti (2000) identifica no Brasil desde o final do século XIX.

A oposição ao método da soletração e da silabação está explícita no texto das autoras do manual:

A grande dificuldade: A IMPREGNAÇÃO

Para se obter completo êxito na aplicação deste método, é necessário vencer uma grande e real dificuldade: libertar-se da impregnação resultante do uso prolongado dos dois recursos tradicionais de alfabetização: (1) o da soletração, utilizado sobretudo em meios socioeconômicos menos desenvolvidos. A soletração alfabetiza, mas exige do aluno um longo e penoso esforço para decorar todas as letras do alfabeto, que são elementos abstratos, para depois passar a uma fase ainda mais difícil: a de decorar as múltiplas combinações dessas letras; (2) o da silabação, que resulta da memorização penosa de silábrios igualmente abstratos ou, na melhor das hipóteses, chega à sílaba após uma fase de “palavração”, em que o aluno decora palavras-chave previamente lidas pelo professor. Essas palavras serão posteriormente decompostas, fornecendo dezenas de sílabas, nas quais o aluno se deterá. Ele combinará essas sílabas para formar outras palavras, sem chegar ao entendimento das consoantes. Há, portanto, a necessidade de um grande trabalho de memória visual para fixar centenas de sílabas e formar palavras. (Meireles e Gesteira, 1973, p.7)

Ao destacar a necessidade de “libertar-se da impregnação” dos métodos anteriores, as autoras optam por um discurso de ruptura, posicionando o método fônico como a solução moderna e eficiente para as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização.

As autoras frisam que o método da soletração, amplamente utilizado em meios socioeconômicos mais vulneráveis, é moroso e exige que o aluno decore letras e sílabas de forma abstrata, sem compreender, de fato, o funcionamento da língua. Já o método da silabação, segundo elas, resulta em um “grande trabalho de memória visual” que sobrecarrega o aluno sem proporcionar uma compreensão efetiva da formação das palavras.

Ao se aproximar da conclusão, sugerem um “terceiro caminho” – o método fônico, fundamentado na Fonação Condicionada e Repetida – como uma alternativa eficaz. A proposta é configurada como uma solução capaz de superar as limitações

das práticas convencionais, consolidando o posicionamento inovador defendido ao longo do texto.

O terceiro caminho, lidando apenas com as cinco vogais, a Fonação Condicionada e Repetida, chega diretamente, no primeiro dia, a um simples e até **divertido jogo global-fonético** que consiste em utilizar a dinâmica da consoante – representada pela Figura-fonema, que é apresentada no Cartaz. É o som da Figura que se repete e, como que se desloca e se projeta sobre a vogal, modificando-a, aglutinando-se com ela e formando a palavra (monossílabo). Esse jogo leva o aluno, **encantado, logo no primeiro dia**, à descoberta da palavra, à leitura de dezenas de monossílabos e de sílabas. A rapidez da aprendizagem resulta do fato de ser utilizada a **globalização** característica da associação Figura-Som (condicionamento). É a segurança dessa mesma aprendizagem decorre do caráter absolutamente fônico do trabalho, o que dá ao aluno, a cada momento, a capacidade de análise e síntese dos elementos que constituem as palavras. (Meireles e Gesteira, 1973, p. 8, grifos meus)

O texto emprega uma profusão de adjetivos e recursos linguísticos, como “divertido jogo”, “encantado”, “segurança” e “rapidez”, com o intuito de enaltecer o método e persuadir o leitor a aderir à proposta das autoras. Essa estratégia discursiva não só exalta as qualidades do método, mas também busca criar um vínculo emocional, facilitando a sua aceitação.

A adoção da postura crítica, conseqüentemente, marca o discurso no contexto do debate histórico sobre alfabetização, caracterizado pela disputa entre métodos antigos e novos, conforme evidenciado:

Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização). (Mortatti, 2006, p. 94)

Paralelamente, a profusão desse discurso de convencimento se justificaria, também, pela inserção da obra no catálogo de uma editora de prestígio como a Record. O convencimento do leitor reflete a necessidade de adaptação comercial às dinâmicas competitivas do mercado editorial, em um período de intensas disputas entre autores de livros didáticos no campo da alfabetização.

Além disso, é relevante observar que as críticas dirigidas aos métodos tradicionais no texto não se referem diretamente aos métodos analíticos ou globais, como o da palavrção, sentencição ou de contos. Naquele período, os métodos analíticos (ou globais) integravam as políticas públicas de ensino e eram fortemente defendidos por seus adeptos (Mortatti, 2000), especialmente os escolanovistas, entre

os quais se destacava Lourenço Filho, responsável pela criação de duas cartilhas amplamente conhecidas – Cartilha do Povo e Cartilha Upa, Cavalinho (Bertoletti, 2006).

Dada a influência desses métodos e de seus defensores, especialmente em figuras de renome, como Lourenço Filho, seria imprudente formular críticas diretas a essas abordagens.

Além disso, o método de Fonação Condicionada e Repetida, conforme comento adiante neste texto, deriva-se da experiência com o método da palavrção, bem como nasce em um contexto no qual os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos ou sintético-analíticos) ganhavam destaque e eram amplamente difundidos (Mortatti, 2006).

Embora a análise detalhada do método proposto pelas autoras ainda não esteja finalizada até este ponto do texto da pesquisa, posso, desde já, sugerir que ele se estrutura como um método de natureza mista.

4.2 As bases epistemológicas do método: a fundamentação teórica da Fonação Condicionada e Repetida

No Manual do Professor, as seções “5 fases que se sucedem na aprendizagem”, “A Figura-fonema”, “Subsídios Logopédicos (Fonoaudiológicos)”, concluindo com o “Histórico e Fundamentação”, detalham as experiências, observações e escolhas teóricas que sustentaram a criação do Método de Fonação Condicionada e Repetida. Ao longo de oito subseções, as autoras revelam o percurso de mais de 20 anos de desenvolvimento do método. A seção encerra-se com os dados da última pesquisa conduzida pelas autoras.

Nesta pesquisa, a análise dessas seções será conduzida com o propósito de identificar as características e a concepção de alfabetização que fundamentam o método fônico proposto por Iracema Meireles e Eloisa Meireles. Buscando uma compreensão global dessa abordagem, serão examinados os princípios teóricos abraçados, a fim de compreender as bases da: “Fonação Condicionada e Repetida

conservando suas características: global-fonético, sensorial, logopédico e criativo.” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 73).

Com esse propósito, mantenho a proposta teleológica de análise, porém, opto por desenvolver uma construção textual linear, desvinculada da sequência originalmente sugerida pelas autoras, priorizando uma discussão que favoreça a compreensão analítica do conteúdo, com o intento de compreender a totalidade da Fonação Condicionada e Repetida e suas concepções.

Na seção "Histórico e Fundamentação", as autoras estruturam o texto em subseções, explicitando o percurso de suas experiências até a consolidação do método. Inicialmente, relatam a motivação para o desenvolvimento do método, a partir de um caso desafiador envolvendo uma criança de 12 anos, que expunha frustração com os métodos convencionais de ensino, especialmente a soletração e a silabação. Esse caso, já mencionado no capítulo dedicado à biografia das autoras, foi um marco inicial no processo de criação do método. As autoras aproveitam essa experiência para reforçar as críticas aos métodos tradicionais, destacando a ineficácia desses recursos em engajar o aluno.

Em contraste, a estratégia por elas proposta, baseada na introdução de jogos e brincadeiras, por meio do método da sentenciação (analítico), começou a despertar o interesse da criança de forma gradual.

A motivação para a elaboração de um novo método proposto surgiria, portanto, como uma resposta às limitações dessas abordagens sintéticas, oferecendo uma alternativa lúdica e acessível, capaz de engajar a criança no processo de alfabetização de forma mais natural e menos exaustiva.

Ademais, elas relatam a decisão de utilizar o método analítico, especificamente o da sentenciação, para alfabetizar uma turma em situação particular. Elas explicam que a escolha pelo analítico se deu de forma deliberada, por ser considerado o mais moderno e adequado, além de ter sido o mais recomendado e ensinado em seus estudos no Curso Normal, o que anuncia a influência de orientações educacionais contemporâneas à época sobre suas escolhas pedagógicas.

No entanto, ao mencionar que a sentenciação representava apenas "a primeira etapa" de seu trabalho, as autoras sugerem que essa experiência foi um ponto de

partida, mas não uma solução definitiva para os desafios enfrentados na alfabetização.

Na subseção "II - História - Sentença - Palavra", as autoras relatam o início das escolhas teóricas, incluindo, neste início, o uso do método da sentencição. Embora esta edição do "Manual do Professor" não traga explicitamente os referenciais bibliográficos, a argumentação apoia-se em teóricos relevantes para justificar as escolhas pedagógicas.

Convencidas, entretanto, de que alfabetizar uma criança resolver um problema de psicologia infantil, decidimos, tendo em vista aquela "função-de-globalização" descrita por Decroly, que é o mesmo "sincretismo infantil" a que se refere Claparède, tentar a alfabetização partindo que mais está de acordo com o interesse infantil: a história. (Meireles e Gesteira, 1973, p. 68)

A concepção de alfabetização apregoada pelas autoras versa que o processo de alfabetização vai além do simples ensino da leitura e escrita, sendo, na verdade, uma questão ligada ao desenvolvimento psicológico infantil.

Inspiradas pelos teóricos ligados ao movimento escolanovista, Decroly³⁸ e Claparède³⁹, que defendem o princípio da "globalização" ou "sincretismo infantil" – a tendência natural da criança de apreender o mundo de forma integrada – as autoras optam por iniciar a alfabetização utilizando a história como ponto de partida.

Para elas, a história desperta o interesse natural da criança, oferecendo uma ponte para o aprendizado da sentença e para o desenvolvimento de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, que são vistas como formas embrionárias de trabalho. Elas salientam a importância do brincar como uma atividade séria para a criança, comparando a intensidade e a seriedade da criança brincando à de um adulto desempenhando uma função importante.

³⁸ Ovide Decroly (1871-1932), destaca-se pelo valor que deu ao desenvolvimento infantil. Para ele, a educação não se constitui de uma preparação para a vida adulta. A criança deve, segundo Decroly, resolver as dificuldades compatíveis ao seu momento de vida. Dizia que a necessidade gera o interesse, verdadeira motivação para a busca do conhecimento. Pelo seu método, mais conhecido como Centros de Interesse, a criança aprendia por observação, associação e expressão. A educação ocorria inspirada pelo cotidiano. [...] HISTEDBR. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira". Glossário Ovide Decroly. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ovide-decroly>. Acesso em: 23/10/2024.

³⁹ Édouard Claparède (1873-1940), um dos principais nomes da psicologia funcionalista, contribuiu significativamente para a educação e o desenvolvimento infantil. Ele foi um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que se tornou um centro de referência para a pedagogia moderna e a psicologia infantil. Seu conceito de sincretismo infantil propõe que as crianças percebem o mundo de forma global, o que influenciou práticas educacionais mais centradas nas necessidades da criança. Além disso, Claparède foi um defensor da adaptação do ensino ao desenvolvimento natural da criança, o que se refletiu em sua crítica aos métodos tradicionais de ensino, e seu apoio ao movimento da Escola Nova. (Hameline, 2010)

Ao associar a alfabetização ao jogo e ao brincar, elas aliam a técnica ao interesse da criança pela diversão, recorrendo à narrativa como uma maneira de manter o engajamento e tornar o aprendizado mais significativo.

Decroly foi, talvez, quem proclamou com maior veemência o princípio de interesse para *refutar* o manejo dos símbolos abstratos, vazios de sentido, e propôs que a visão dos símbolos se transformasse de modo imediato em representação de ideias, já que somente a representação concreta das ideias mediante as coisas ou as figuras poderia despertar o interesse que, segundo ele, não suscitam nunca a letra morta nem a linguagem por si só. (Braslavsky, 1971, p. 69)

Ao construir a alfabetização com base na história, valem-se de sentenças simples, que facilitam a memorização e a associação das crianças. As autoras fazem referência aos estudos de Stanley Hall⁴⁰ e Binet⁴¹, segundo quem a memória verbal das frases é muito mais eficaz do que a das palavras isoladas, sendo "25 vezes superior".

Inicialmente, a estrutura proposta pelas autoras, portanto, integrava história, frase e jogo para fixar as palavras, baseadas nas ideias de Decroly, especialmente no conceito de centros de interesse, para afirmar que as histórias e o brincar são elementos motivadores no processo de alfabetização. Também se apoiam nos conceitos de Claparède sobre os interesses naturais da criança, algo central na pedagogia de Decroly.

Em toda a evolução das ideias de Decroly, não só se mantém, sobre o método da leitura, mas acentua-se a importância dinâmica do interesse. Em 1927 dirá que o mesmo conceito da globalização se acha orientado pelo interesse da criança, que depende de suas tendências afetivas. Por sua vez, Claparède, ao interpretar psicologicamente o método de Decroly, já havia dito que "a percepção, como toda nova unidade mental, está dirigida por nosso interesse". (Braslavsky, 1971, p. 69)

⁴⁰ [...] as iniciativas de G. Stanley Hall (1844-1924) merecem especial destaque, não porque tenha sido precursor de muitas das teses que defendeu nem porque tenha sido matriz singularíssima de conceitos e procedimentos científicos; mas porque deslocou os parâmetros dos estudos e dos debates sobre a criança, suas relações com a pedagogia e as reformas escolares, as relações da universidade com o *kindergarten* e a escola primária, com os professores primários e pais; porque polemizou em todas as frentes e porque formou um número vultoso e relevante de acadêmicos e líderes educacionais. WARDE, Mirian Jorge. **G. Stanley Hall e o child study**: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. Revista Brasileira de História de Educação [on-line]. 201. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161038011> Acesso em 27 out 2024.

⁴¹ Alfred Binet (1857-1911) [...] Estudioso francês conhecido principalmente pela elaboração da primeira escala métrica para a medida da inteligência, o destaque a esse intelectual se justifica pela ruptura de sua proposta em relação aos estudos que o antecederam, agregando à análise das diferenças individuais e das capacidades intelectuais, os novos pressupostos do conhecimento científico de fins do século XIX e início do século XX. PETERSEN, L. M.; JINZENJI, M. Y.. O Estudo das Diferenças Individuais por Alfred Binet e sua circulação em Minas Gerais (1925-1940). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, 2023.

Ao se utilizarem da palavração, as autoras depararam-se com a dificuldade das crianças em memorizar e distinguir as sílabas. A tentativa inicial de partir das palavras já aprendidas nos lotos (jogos) e dividi-las em sílabas, revelando partes delas aos poucos, mostrou-se inadequada. Em suas experiências, as crianças tinham dificuldades em visualizar e transferir as dezenas de sílabas aprendidas para novas palavras. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de separar o ensino das vogais e consoantes, de maneira a facilitar o aprendizado.

Primeiramente tentamos passar das palavras aprendidas nos lotos, às suas sílabas, realizando aí *brinquedos de esconder*, isto é, deixando aparecer uma sílaba, inicial ou final, de tais palavras. De pronto notamos que seria grande solicitação à **memória visual** das crianças, as quais teriam de visualizar dezenas de sílabas a serem transferidas para quantas outras palavras! E passamos à silabação através de outro recurso: — apresentávamos as vogais como “5 amiguinhos importantes” com seus versinhos e canções. Em seguida elas iam sendo *modificadas por “sinaizinhos”* e as consoantes funcionavam tal como os acentos, ou seja, como *agentes modificadores*. Este recurso é usado até hoje, por grande número de professores. (Meireles; Gesteira, 1973, p. 69, grifos das autoras)

As vogais foram apresentadas como os “5 amiguinhos importantes”, acompanhadas de versinhos e canções que as personificavam e ajudavam a fixar sua memorização. As consoantes, por sua vez, foram introduzidas como “agentes modificadores”, comparadas a sinais que mudavam as vogais, papel também dado aos acentos. Esse recurso, que foge à tradicional nomeação e individualização das consoantes, mostrou-se eficaz.

No entanto, as autoras logo se depararam com uma nova dificuldade: embora as historinhas, as frases e os jogos de palavras fossem bem recebidos pelas crianças, elas tinham grande dificuldade em distinguir as consoantes, especialmente letras como “m” e “n”, “p” e “b”.

Esse desafio levou as autoras a reformular a introdução das consoantes, mantendo o foco nas histórias, que desempenhavam um papel crucial no engajamento das crianças.

Foi então, quando resolvemos *chegar até a consoante*. Não à consoante como sinal abstrato, como puro grafema e sim a uma consoante modificada de modo a lembrar elementos já conhecidos do aluno. Surgiram então como personagens da história: papai (p) mamãe (m) neném (n) ratinho (r) etc. Desapareceu como por encanto a confusão. A identificação era imediata – simples *condicionamento* – assim trabalhamos até 1953. Uma coisa, porém, muito nos preocupava: para obtenção da sílaba o aluno continuava a memorizar as combinações “mamãe” junto do é faz *mé*; “papai” junto do o faz *pó* e assim por diante. (Meireles e Gesteira, 1973 p. 69, grifos das autoras)

Para facilitar esse processo, elas tentaram, primeiramente, utilizar "representantes" das letras, em forma de fantoches, para dar vida aos sons e tornar o aprendizado significativo. Esses fantoches assumiam o papel de personagens, como a 'mamãe' e o 'ratinho', que simbolizavam as consoantes. No texto das autoras, lê-se que esses personagens "eram verdadeiros príncipes em seus tronos (parados)" e, ao se movimentarem, formavam palavras monossilábicas (Meireles; Gesteira, 1973, p. 70).

A grande descoberta do método, entretanto, surgiu com o uso de sons prolongados para representar as consoantes. As autoras explicam que, ao utilizar as consoantes isoladamente, percebia-se que elas produziam apenas um "barulhinho", que necessitava de uma vogal para ganhar sentido. Elas exemplificam isso com o som da "serpente que sibilava sss..." e do "ratinho que roía rrr...", mostrando que essas consoantes, quando associadas às vogais, formavam palavras sem a necessidade de decorar, como no exemplo: "ratinho junto do 'i' faz ri, ou 'serpente' junto do 'o' faz so" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 70).

Elas esclarecem que, em vez de introduzirem as consoantes como grafemas abstratos, optaram por associá-las a elementos já conhecidos e familiares para os alunos, como 'papai' (p), 'mamãe' (m), 'neném' (n), e 'ratinho' (r). Essa associação com figuras conhecidas trouxe uma imediata identificação por parte das crianças, eliminando a confusão, algo que as autoras definem como um processo de "simples condicionamento".

Embora o pensamento comportamentalista da corrente russa de Pavlov⁴² não seja explicitamente citado neste manual, ele aparece como referência em outra edição do material. Além disso, termos como 'condicionamento' e 'cortical', vocábulos encontrados nas traduções do teórico russo, são utilizados. Com base nisso, é possível afirmar que as autoras fundamentaram o método da Fonação Condicionada e Repetida nesse referencial teórico de base biopsicológica e comportamental. O contexto psicologizante do movimento educacional da época também contribuiu para

⁴² Ivan Petrovich Pavlov (1849–1936) foi um renomado fisiologista e médico russo, amplamente reconhecido pela criação da "Teoria dos Reflexos Condicionados". Em 1904, recebeu o Prêmio Nobel de Medicina por suas contribuições significativas ao estudo da relação entre o sistema nervoso e o sistema digestivo. Nascido em 14 de setembro de 1849, na cidade de Ryazan, localizada na região central da Rússia, Pavlov era filho de um sacerdote ortodoxo. Inicialmente, seguiu os passos do pai, ingressando em um seminário religioso, mas mais tarde direcionou sua carreira para a ciência e a medicina. (Lefrançois, 2016)

essa interpretação. Assim, para sustentar uma análise mais profunda do método, recorro ao pensamento de Pavlov, conforme descrito por Lefrançois:

O condicionamento clássico também é chamado de aprendizagem por substituição de estímulo. Isso porque, o estímulo condicionado, após ser associado a um estímulo incondicionado, com determinada frequência, pode então substituí-lo. O CS vai evocar uma resposta similar, porém mais fraca. Algumas vezes é chamado de aprendizagem de sinal porque o estímulo condicionado serve como sinal para a ocorrência de um estímulo incondicionado. Na demonstração de Pavlov, por exemplo, a campainha é um sinal de que o alimento logo aparecerá.

No condicionamento clássico, a aprendizagem sempre começa com uma resposta não aprendida (UR) que pode, com certeza, ser evocada por um estímulo específico (US). Essa unidade estímulo-resposta não aprendida é chamada de reflexo. (Lefrançois, 2016, p. 37)

As situações expostas pelas autoras podem ser interpretadas como uma aplicação direta dos princípios do condicionamento clássico, descritos por Lefrançois (2016) ao estudar Pavlov. No modelo de Pavlov, o condicionamento clássico envolve a substituição de um estímulo incondicionado (US), que naturalmente evoca uma resposta, por um estímulo condicionado (CS) que, após repetidas associações, passa a provocar uma resposta similar, ainda que mais fraca.

Na analogia com o método em tela, o estímulo incondicionado (US) seria o elemento familiar da vida cotidiana da criança, como 'mamãe' ou 'papai'; o estímulo condicionado (CS) seria a consoante, como 'p' ou 'm'. Ao associar essas consoantes a imagens e palavras já familiares e concretas, as autoras conseguem evocar uma resposta de reconhecimento que, sem essa associação, seria difícil ou confusa para as crianças.

As autoras utilizam o princípio do condicionamento de sinal, ao associar consoantes com personagens familiares, tornando-as 'sinais' que evocam a pronúncia e o reconhecimento corretos. Esse processo é comparável à associação de estímulos de Pavlov, onde a campainha (CS) passa a evocar a expectativa de comida (US). Na alfabetização, ao condicionar as consoantes a elementos concretos e visuais, as autoras criam um reflexo condicionado nas crianças, que passam a reconhecer e vocalizar as consoantes, facilitando o processo de leitura e escrita.

Desse modo, o método aplica, de forma pedagógica, a teoria do condicionamento clássico, em que a repetição e a associação de consoantes com personagens conhecidos formam uma base para que as crianças internalizem as consoantes. Assim como Pavlov usava a campainha para sinalizar o alimento, as

autoras usaram os personagens para sinalizar os sons das consoantes, estabelecendo uma conexão que facilitava a aprendizagem das letras e sons por meio da aglutinação (um conceito chave no método das autoras) com as vogais, conduzindo à formação de sílabas e palavras.

A introdução dos ‘sons repetidos’ foi um avanço significativo no método. Ao invés de exigir que as crianças decorassem as sílabas, as autoras sugeriram que se emitisse um som repetido, como “mamãe em (a)... m(a)...” ou “o barulhinho da motocicleta t(a)... t(a)... t(a)...” (Meireles e Gesteira, 1973, p. 70). Esse processo de repetição ajudava as crianças a fixarem a relação entre as consoantes e vogais, reforçando o condicionamento.

Para tanto, foi criada a figura-fonema, conforme explicado pelas autoras, que representa uma inovação central no método da Fonação Condicionada e Repetida. A figura-fonema facilita a associação entre a imagem visual de uma letra e o seu som consonantal correspondente, através de um processo contínuo de repetição sonora. Como as autoras elucidam: "A figura-fonema é a grande inovação do nosso método. É ela que, automaticamente, leva o aluno, de uma figura há muito conhecida, a um som consonantal que se repete. E que permanece a se repetir [...] até se projetar sobre a vogal, transformando-a em PALAVRA" (MEIRELES; MEIRELES, 1973, p. 54). A repetição constante do som consonantal ajuda a consolidar essa conexão, sendo essa repetição o núcleo da aprendizagem fonética.

Para Braslavsky (1971), há um ponto de convergência entre o pensamento de Decroly e Pavlov, ao mencionar que o conceito de globalização de Decroly envolve um “processo geral complexo” que ajuda a criança a passar de uma percepção primitiva, confusa, para uma verdadeira compreensão. Esse processo, segundo Braslavsky, ocorre através de mecanismos que podem ser comparados aos “analísadores corticais de Pavlov”.

[...] o conceito de globalização de Decroly “compreende um processo geral complexo” no qual caberia, deliberadamente, uma atividade intermediária entre a percepção primitivamente confusa e sua verdadeira compreensão. Admite que isso ocorreria mediante a um mecanismo “talvez parecido ao dos analisadores corticais de Pavlov”. (Braslavsky, 1971, p.73)

Os analisadores corticais, segundo Pavlov, são agrupamentos de células localizados no córtex cerebral que desempenham funções específicas de processamento e resposta a estímulos. Eles são responsáveis por decompor e

interpretar as informações sensoriais recebidas do ambiente e, em seguida, criar respostas coordenadas. São fundamentais para a formação dos reflexos condicionados e desempenham um papel central no processo de aprendizagem e no comportamento humano. (Amado, 1958)

Cada analisador está associado a uma modalidade sensorial ou funcional específica, como a visão, a audição ou a linguagem. Através das interações entre esses analisadores, o cérebro consegue formar conexões mais complexas, como os estereótipos dinâmicos, que ajudam na aprendizagem de novos comportamentos ou na criação de padrões de resposta automáticos. (Amado, 1958)

Ou seja, a alfabetização ocorre por meio de estímulos que, ao serem repetidos, passam a ser automaticamente reconhecidos, tal como ocorre no condicionamento pavloviano.

Assim, o condicionamento proposto por Pavlov pode ser entendido como uma ferramenta dentro do processo de globalização: enquanto a criança processa globalmente as histórias, as associações condicionadas entre sons e símbolos ajudam a internalizar o aprendizado de maneira automatizada. Como as autoras afirmam: "Para não levar o aluno a um novo **esquema cortical**, nós utilizamos simplesmente a própria vivência do aluno, usando figuras todas elas muito conhecidas" (Meireles; Meireles, 1973, p. 54, grifos meus).

Embora alinhado ao conceito de globalização de Decroly em termos de percepção e compreensão, o método foi fortemente influenciado pela proposta fônica de Montessori, especialmente no que tange à ênfase na repetição de sons, na associação entre fonemas e grafemas, e na utilização de atividades sensoriais e lúdicas para estimular o aprendizado.

Dessa forma, o método das autoras se constrói como uma síntese entre o condicionamento pavloviano, a globalização de Decroly e a fonetização proposta por Montessori.

No entanto, apesar de partilharem de um mesmo ideário - a escola ativa - nem sempre os grandes divulgadores Escola Nova estiveram de acordo com relação aos métodos de alfabetização. Decroly defendeu os métodos globais; seus jogos eram feitos tomando como base o reconhecimento de sentenças, através das quais os alunos deveriam realizar ações, sem vocalização, e aplicou suas técnicas inicialmente em surdos. Montessori defendeu o método fônico, propôs jogos que se relacionavam com a fonetização e aplicou seu método em portadores de outras deficiências. (Frade, 2007, p. 24)

O método de alfabetização formulado por Iracema Meireles e Eloisa Meireles, portanto, constitui-se como Fonação Condicionada e Repetida a partir de combinações de abordagens globais e fonéticas.

No 1º dia do curso, repetimos, o aluno chega a um verdadeiro **jogo global fonético** utilizando a dinâmica da consoante: repete seu som característico e o projeta sobre a vogal. O aluno é levado, assim, à descoberta da Palavra — ele lida, assim de partida, com o Fonema. Não como quem chega a uma simples letra, sinal abstrato. Chega ao Fonema representado por aquelas Figuras que, para a criança, são personagens da História da Casinha Feliz. Personagens que vivem, se movimentam e falam, sobretudo falam. Têm voz forte ou fraca mas têm voz. O aluno é levado naturalmente e espontaneamente a imitar essa voz. E é bom que imite, quanto mais imitar, mais estará exercitando seus órgãos fono-articuladores pois estará emitindo Fonemas. (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74, grifos meus)

O conceito de aglutinação surge como um passo essencial do processo de alfabetização descrito pelas autoras. Aglutinação, no contexto da metodologia, refere-se ao processo em que o aluno une os sons das consoantes e vogais para formar sílabas e, posteriormente, palavras. O "jogo de aglutinação" é, portanto, uma prática fundamental, pois permite que o aluno sintetize os fonemas e avance para a formação de palavras mais complexas (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74).

Quanto à natureza sensorial do método, as autoras ressaltam que os alunos manipulam as Figuras-fonemas e, além de ver e ouvir, eles sentem a textura, o peso e o volume das figuras, o que reforça a experiência de aprendizado por meio de sinestesia. Essa abordagem sensorial proporciona uma compreensão tátil do conteúdo e até o olfato é mencionado como participante do processo (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74). Esse aspecto demonstra a tentativa de engajar os alunos de forma plena, utilizando todos os sentidos disponíveis para promover a internalização dos sons e da estrutura fonética da língua.

O método também é descrito como criativo, com o uso de fantoches e historinhas. Os alunos são incentivados a participar ativamente das histórias, inventando novas situações e criando frases e jogos de leitura e ritmo. Isso mostra que a expressão criativa é alavancada em todo o processo de alfabetização, combinando ludicidade com rigor fonético e sensorial (Meireles; Gesteira, 1973, p. 75)

As autoras introduzem o aspecto logopédico do método, enfatizando a emissão repetida dos fonemas e exercícios decorrentes que compõem um treinamento logopédico integrado. Para isso, no terceiro dia de curso, o aluno deve ser submetido ao Teste de Aptidão, pois essas características são essenciais para avaliar se a

criança está preparada para avançar no processo de alfabetização (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74). De forma geral, o manual sugere que, se o aluno emite e aglutina bem, ele está apto para seguir adiante no processo de alfabetização, o que vou comentar na próxima seção sobre os testes.

Finalmente, o método também aborda possíveis deficiências no processo, como a dislalia, um problema de emissão dos fonemas, que pode ser diagnosticado durante o treinamento. Ainda assim, as autoras mantêm a perspectiva positiva de que, com os cuidados adequados e o tempo necessário, a maioria dos alunos pode ser alfabetizada. Em alguns casos, cuidados especiais são recomendados, para evitar problemas mais sérios no futuro, mas o método fornece as bases necessárias para identificar e superar essas dificuldades (Meireles; Gesteira, 1973, p. 74).

4.3 Artefatos que sustentam a aplicação prática do método: teste e material

Para a aplicação completa do método da Fonação Condicionada e Repetida em crianças a partir do uso da cartilha *A Casinha Feliz*, desde a sua primeira edição até a versão mais atual, exige-se uma gama de instrumentos de apoio que sustentam a dinâmica de aplicação do método. Suas explicações de uso estão muito bem pormenorizadas no manual nas seções “II – TESTES” (p. 9) e “III - MATERIAL” (p. 9).

No contexto desta pesquisa de cunho histórico, os materiais da cartilha *A Casinha Feliz* não são considerados apenas recursos didáticos, mas elementos representativos de um período específico e de suas práticas educacionais em circulação.

O estudo desses materiais permite compreender como determinados suportes e instrumentos utilizados no ensino refletem as concepções pedagógicas da época, além de contribuir para a análise das estratégias adotadas para a organização do ensino e a modernização das práticas educativas. Afinal, “[...] a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadoras, a educação mais moderna.” (Souza, 2007, p. 165).

Desse modo, ao realizar este estudo, preferi seguir a divisão proposta pelas autoras. A estrutura conduz a uma compreensão mais clara e objetiva sobre o papel de cada recurso no método, corroborando os objetivos desta investigação. A análise se deu inicialmente pelos testes, que ocupam um papel fundamental no processo de aplicação do método, e desvelam a sua concepção de avaliação.

4.3.1 Testes

Os testes trazidos na cartilha representam o contexto histórico de sua produção, marcado pela forte tendência da psicologia aplicada à educação, especialmente através da obra e do pensamento de Lourenço Filho.

No início do século XX, a crescente ênfase em medições científicas e o avanço da psicometria desempenharam uma função central na formação de novas abordagens pedagógicas. Lourenço Filho, profundamente influenciado por esse movimento, principalmente pelas ideias de Alfred Binet, foi um dos principais responsáveis por trazer ao Brasil a visão de que o aprendizado e o desenvolvimento infantil deveriam ser avaliados de maneira sistemática, com base em princípios psicológicos e biológicos (Bruneri, 2015).

A criação dos Testes ABC de Lourenço Filho, por exemplo, retrata essa mentalidade de ‘mensuração’ típica da época, que visava a verificar a maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita (Mortatti, 2000).

Os Testes ABC consistiam em oito testes, cuja aplicação efetivava-se em apenas alguns minutos. A intenção era medir: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora e o mínimo de atenção e fatigabilidade (Bruneri, 2015). A partir desses resultados, seria possível chegar a um prognóstico, com vistas à classificação dos alunos em agrupamentos gerais. Para o Lourenço Filho:

Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes

dediquemos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas. (Lourenço Filho, 2008, p. 15)

A psicologia proposta por Lourenço Filho buscava não apenas compreender o processo de aprendizagem, mas também instrumentalizá-lo, oferecendo ferramentas que ajudassem o professor a avaliar e homogeneizar o ensino às capacidades cognitivas de cada criança (Bertoletti, 2006).

Os testes propostos no manual representam além de instrumentos pedagógicos, são, também, produtos de um período em que a educação era fortemente psicologizada e influenciada pelas ideias de Lourenço Filho.

Influenciadas, as autoras propõem dois testes autorais a serem aplicados: um teste inicial, na primeira semana do ano letivo, focado na verificação do autoconhecimento e da organização do pensamento dos alunos, e um teste específico para avaliar a aptidão à alfabetização pelo método de Fonação Condicionada e Repetida, ao final do programa da 2ª lição.

Além disso, recomendam, caso não sejam suficientes, a aplicação do Teste ABC de Lourenço Filho, amplamente utilizado para verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Conforme sugerem: "Aplicar o teste ABC do Professor Lourenço Filho, se necessário" (Maireles e Gesteira, 1973, p. 9).

Desse modo, as propostas de testes apresentada pelas autoras têm uma finalidade bastante clara: avaliar a aptidão das crianças para o processo de alfabetização, com base em um conjunto de habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à organização do pensamento e à preparação para o método específico de Fonação Condicionada e Repetida.

A aplicação da primeira leva de testes seria feita individualmente, após as duas primeiras lições do ano letivo, durante um período de dois a três dias, quando o curso seria interrompido para a realização dessas avaliações. Durante esse período, os alunos fariam atividades típicas da fase preparatória, incluindo os exercícios propostos nas páginas 18 e 36 da cartilha.

Gostaríamos de aconselhar o seguinte: Na primeira semana do ano letivo, depois de dadas as duas primeiras lições, o curso seria interrompido por dois

ou três dias para a aplicação de testes individuais. Durante estes dias, a turma faria trabalhos típicos do período preparatório, inclusive os exercícios das páginas 18 e 36 aos quais nos referimos mais adiante. (Maireles e Gesteira, 1973, p. 9)

Embora a cartilha do aluno correspondente à edição de 1973 desse manual não esteja disponível, realizei uma busca no próprio texto do manual, assim como na edição da cartilha de 1978, a mais próxima dessa versão, sem sucesso em identificar os exercícios mencionados nas páginas 18 e 36. Dada a existência de diversas edições e algumas alterações de conteúdo ao longo do tempo, não foi exequível determinar com precisão quais seriam esses exercícios. No entanto, com base em edições anteriores, que incluíam atividades psicomotoras, infiro que os exercícios em questão provavelmente visavam a esse objetivo.

Cada aluno seria testado individualmente nos seguintes aspectos: autoconhecimento e organização e expressão do pensamento.

Para aferir o autoconhecimento, o professor aplicaria um questionário baseado em uma ficha de dados pessoais do aluno. O objetivo seria verificar se a criança era capaz de responder corretamente a perguntas sobre seu nome completo, idade, data de aniversário, local de residência e informações sobre os pais ou responsáveis, como nome, profissão e meios de subsistência da família.

- a) Autoconhecimento, à vista de ficha contendo
- b) os dados pessoais do aluno. O professor verificará, assim, se ele sabe:
nome completo ou só prenome
idade e data do aniversário
residência
nome e profissão do pai, mãe ou responsável
meios de subsistência da família (Maireles e Gesteira, 1973, p. 9)

Já para medir a organização e a expressão do pensamento, a criança seria desafiada a formar frases simples utilizando três palavras pré-definidas “b) Organização e expressão do pensamento. O professor pedirá à criança para formar frases simples com três palavras dadas: – casa – cama – água.” (Maireles e Gesteira, 1973, p. 9).

Embora o manual não nomeie de forma explícita os objetivos específicos dos testes, assim como suas recomendações e encaminhamentos, é possível fazer algumas inferências. Na primeira atividade do teste, a finalidade parece ser verificar a consciência que a criança possui de si mesma e de seu ambiente familiar. Já no

segundo teste, o intuito seria avaliar a capacidade da criança de estruturar o pensamento e articular ideias de maneira lógica.

O segundo período de testagem teria a finalidade da aplicação de um teste específico para verificar a prontidão da criança para ser alfabetizada através do método de Fonação Condicionada e Repetida. Esse teste seria fornecido separadamente.

Mais elaborado que o primeiro, o teste de aptidão para a alfabetização por meio da Fonação Condicionada e Repetida demandou às autoras maior esforço em sua formulação, assim como em sua aplicação pelas professoras. Esse teste estabelecia objetivos específicos, incluía uma avaliação mais detalhada dos resultados e orientava os encaminhamentos necessários, além de definir claramente os passos para a sua execução.

O teste deveria ser aplicado somente após a finalização completa do programa da 2ª lição, momento em que o aluno já teve um contato substancial com o método. O teste tem como propósito avaliar habilidades específicas desenvolvidas ao longo do processo:

1º - Capacidade para *aglutinação*, ou seja, para síntese fônica – consonantização da vogal – que, modificada, transforma-se em monossílabo ou na sílaba em geral.

2º - A Justaposição Silábica ou seja a capacidade totalizadora presente no aluno que, à custa de boa relação figura-fundo, sente cada sílaba e reunindo-as compõe a palavra.

3º - A coordenação visomotora e a organização espaço-temporal verificam-se analisando aquele ditado das cinco sílabas do segundo dia. (Mireles e Gesteira, 1973, p. 9)⁴³

A "Apreciação dos Resultados" desempenha um papel crucial na testagem, pois leva à classificação dos alunos, de acordo com sua maturidade e aptidão para o processo de alfabetização proposto. As autoras detalham os critérios para diagnosticar as capacidades dos alunos e oferecem recomendações claras para intervenções pedagógicas e terapêuticas adequadas. A seguir, transcrevo na íntegra o excerto em que as autoras expõem esses critérios:

APRECIÇÃO DOS RESULTADOS

A — Os alunos que não conseguem aglutinar em seguida, no 3º dia de aula, estão imaturos ou apresentam deficiência. Nem precisam passar ao exame

⁴³ Acredito que a palavra composta figura-fundo, citada no excerto, se refere à figura-fonema. Talvez seja algum erro de digitação.

de justaposição silábica. Deverão, se possível, constituir um grupo separado, porque marcharão num ritmo mais lento, fazendo, paralelamente, muito exercício característico do período preparatório.

B — Os alunos que, além de aglutinarem, tiverem satisfatória capacidade totalizadora e boa coordenação visomotora, estarão aptos para alfabetização.

C — Há ainda um 3º grupo, o daqueles que têm capacidade para a aglutinação e a justaposição, apresentando também boa coordenação motora, mas apresentam defeitos de prolação. Não conseguem a emissão de certos fonemas, trocas homorgânicas, apresentam dislalias, etc.

Tais alunos podem ser alfabetizados, às vezes até com rapidez, mas necessitam urgentemente de atendimento no campo da terapia da palavra (Fonoaudiologia).

A correção deve ser urgente e paralelamente feita, muitas vezes, até na classe, com recursos decorrentes do próprio método. Se mais sérios os defeitos, há que encaminhar o mais cedo possível a um centro especializado. (Meireles e Gesteira, 1973, p. 9)

O excerto reflete a forte influência da crença predominante na época sobre a maturidade biofisiológica como determinante central para o sucesso ou fracasso escolar, conforme observa Bertoletti (2006). Além disso, evidencia novamente a profunda inserção das ciências médicas e logopédicas na abordagem de Iracema Meireles, sendo perceptível seu direcionamento fortemente embasado em princípios fonoaudiológicos.

O caráter até certo ponto radical do proposto pelo teste é notório. Em nenhum momento, o manual considera a possibilidade de que um eventual insucesso do aluno no teste possa estar relacionado à má aplicação do método pelo professor. Tampouco há orientações para que se leve em conta o contexto familiar ou outras variáveis externas que poderiam influenciar os resultados, demonstrando uma confiança absoluta na eficácia do método proposto e nas capacidades avaliadas.

No que diz respeito à aplicação do teste, suas atividades estão essencialmente focadas no reconhecimento visual e auditivo das letras, seguido pelo ditado de palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas. À medida que o aluno acerta os itens solicitados, ele acumula pontos, os quais serão fundamentais para a sua classificação no processo de testagem.

O conceito de alfabetização representado pela ideia de "medir tudo" (Mortatti, 2000) reflete uma visão tecnicista e psicologizante da educação, caracterizada pela tentativa de objetivar e quantificar o processo de ensino e aprendizagem. Esse conceito, amplamente influenciado pelas correntes psicométricas e pelo funcionalismo psicológico, marcas do escolanovismo do terceiro momento da história da alfabetização definida por Mortatti (2000), vê a alfabetização como um processo que

pode ser mensurado em termos de maturidade cognitiva e prontidão para aprender a ler e escrever.

Nesse terceiro momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, fundou-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar* subordinado à maturidade da criança a *quem se ensina*. As questões de ordem didática, portanto, encontra(va)m-se subordinadas às de ordem psicológica. (Mortatti, 2019, p 38)

A abordagem promovida pelas autoras prioriza a prontidão e a maturidade do aprendiz, sugerindo que a alfabetização deve ocorrer de maneira sistemática e controlada. Em suma, um dos conceitos de alfabetização associado ao manual indica quando e como a criança está apta para o aprendizado.

Não foi possível determinar com exatidão até qual edição os testes foram mantidos no manual e no escopo metodológico da cartilha. Contudo, deduzo, com base em uma edição sem data, assinada ainda com o nome de solteira de Eloisa (anterior a seu divórcio em 1974), que os testes provavelmente se mantiveram nas edições dos anos 1970.

É possível que a grande reformulação conduzida por Eloisa nos anos 1980 tenha marcado a exclusão dos testes. À medida que novas edições da cartilha foram publicadas, as atualizações seguiram as tendências pedagógicas da época, como mencionado por Eloisa em uma entrevista de 2003. Zocolaro (2000), em sua análise do *Livro do Professor*, impresso e editado pela Primeira Impressão em 1999, não faz menção aos testes, sugerindo que eles já haviam sido removidos das versões mais recentes. Atualmente, os testes não fazem mais parte do material.

4.3.2 Material

A totalidade da cartilha *A Casinha Feliz* é composta por uma ampla gama de materiais, cuidadosamente sistematizados para atender aos objetivos pedagógicos do método de Fonação Condicionada e Repetida.

Esses materiais, divididos entre recursos destinados ao professor e ao aluno, foram concebidos para facilitar a aplicação dos princípios teóricos que fundamentam o método: global-fonético, sensorial, logopédico e criativo. A seguir, estão listados os materiais que compõem essa proposta educacional:

Quadro 4 – Materiais que compõem a cartilha

| | Material do Professor | Material do Aluno |
|---|------------------------------|----------------------------|
| 1 | Manual do Professor | Cartilha |
| 2 | Cartilha | Textos |
| 3 | Textos | Caderno de exercícios |
| 4 | Cartaz da Casinha | Bloco de exercícios |
| 5 | Fantoches | Caderno comum (horizontal) |
| 6 | Nomes dos 7 moradores | |
| 7 | Cartaz das 16 Figuras-fonema | |
| 8 | Elementos anexos | |
| 9 | Vocabulário graduado | |

Em uma trama discursiva bem elaborada, elas estabelecem uma relação entre os materiais propostos e a sua utilização, fundamentada nos princípios teóricos que sustentam o método, entre as páginas 9 e 13, ao descrever detalhadamente a função e a utilização dos materiais para a implementação.

No entanto, com o intuito de atender aos objetivos da presente pesquisa, sem ultrapassar os limites textuais da análise, optei por sintetizar as ideias das autoras. Esse esforço de síntese foi realizado com o cuidado necessário para preservar a integridade e a profundidade do seu pensamento, sem comprometer a compreensão dos elementos centrais da proposta pedagógica.

A cartilha foi dividida em duas fases distintas no processo de alfabetização. Na primeira fase, denominada **aprendizagem**, que dura aproximadamente 40 dias, a cartilha é utilizada como um recurso de iniciação à leitura. O professor narra historinhas, seguindo os textos que estão previamente colados na sua própria cartilha e que são, posteriormente, colados na cartilha do aluno. Esse processo é realizado de forma dramatizada, com o escopo de tornar o aprendizado mais envolvente, pois

a interação com os personagens da história ajudaria o aluno a entender a formação de palavras e a técnica da leitura.

Os textos devem ser floreados ao máximo, dramatizados mesmo. Escutando a historinha, conhecendo os personagens que falam e se movimentam e se abraçam formando palavras, o aluno domina a técnica da leitura. A página 69, chega “a carta da outra vovó” e o aluno volta ao começo do livro para as colagens, iniciando, então, a 2ª fase [...] (Meyreles e Gesteira, 1973, p. 9)

Na segunda fase, chamada **aplicação**, que começa na página 69 da cartilha, o aluno revisita o material do início para realizar novas atividades, transformando a cartilha em um “Primeiro Livro de Leitura”. Essa fase estende-se até o fim do ano letivo e conduz à realização de exercícios complementares, além da leitura de outras histórias ou livros, consolidando o aprendizado adquirido na fase anterior.

O trecho sobre material *TEXTOS* descreve a utilização, estrutura e finalidade dos textos utilizados ao longo do processo de alfabetização. Os textos, que denominei anteriormente como coláveis, compõem um caderno avulso que é parte integrante da cartilha. Totalizando 54, estão distribuídos em diferentes lições para atender às necessidades pedagógicas e metodológicas do ensino.

Organizei um quadro detalhado com as informações sobre cada grupo de textos e suas respectivas funções dentro do método. As citações reforçam a importância dos princípios globais, sensoriais e logopédicos, na visão de Meyreles e Gesteira (1973):

Quadro 5 – Organização das finalidades e utilização dos textos coláveis

| Quantidade de Textos | Objetivos / Finalidade | Explicação da Utilização (Justificativa das Autoras) |
|----------------------|---|---|
| 14 | Estabelecer o encadeamento geral da aprendizagem, desenvolvida em função de histórias lúdicas e cômicas, promovendo a ludo-alfabetização. | As autoras expõem que essas histórias, muitas vezes "pitorescas e cômicas", visam a cativar a criança, para que ela vivencie a "ludo-alfabetização" de maneira envolvente (p. 10). Essa estratégia cria um ambiente em que o aprendizado se mistura com a |

| | | |
|----|---|---|
| | | diversão, reforçando a motivação da criança. |
| 1 | Promover brincadeiras de ritmo e psicomotricidade, utilizando a "Canção da Escolinha". | Na página 24 da cartilha, as autoras inserem atividades psicomotoras aliadas à música como a "Canção da Escolinha", com o objetivo de integrar o movimento psicomotor ao processo de alfabetização. Elas salientam a importância do lúdico na construção do conhecimento. |
| 5 | Apresentar os "5 Amiguinhos" (vogais), inseridos nas lições. | As vogais são introduzidas de forma teatral, como personagens da história, para facilitar a assimilação e o reconhecimento fonético. |
| 15 | Introduzir as "Figuras-fonema", que sugerem as consoantes, elementos decisivos no processo de aprendizagem. | As "Figuras-fonema" são apresentadas nas lições como "Ajudantes", representando as consoantes e introduzindo a criança ao reconhecimento fonético. |
| 7 | Consolidar a sensação de leitura com histórias simples que a criança já leu durante a fase de aprendizagem. | As autoras explicam que, na quinta lição, por volta do 10º dia, o aluno terá a "sensação de que é capaz de ler uma história" (p. 10). Essa fase é relevante para reforçar a autoconfiança da criança e a continuidade do progresso na alfabetização. |
| 7 | Apresentar grupos de 12 palavras graduadas, ideais para jogos e exercícios. | Utilizando uma combinação de jogos e atividades, as autoras elucidam que as "12 palavras graduadas" |

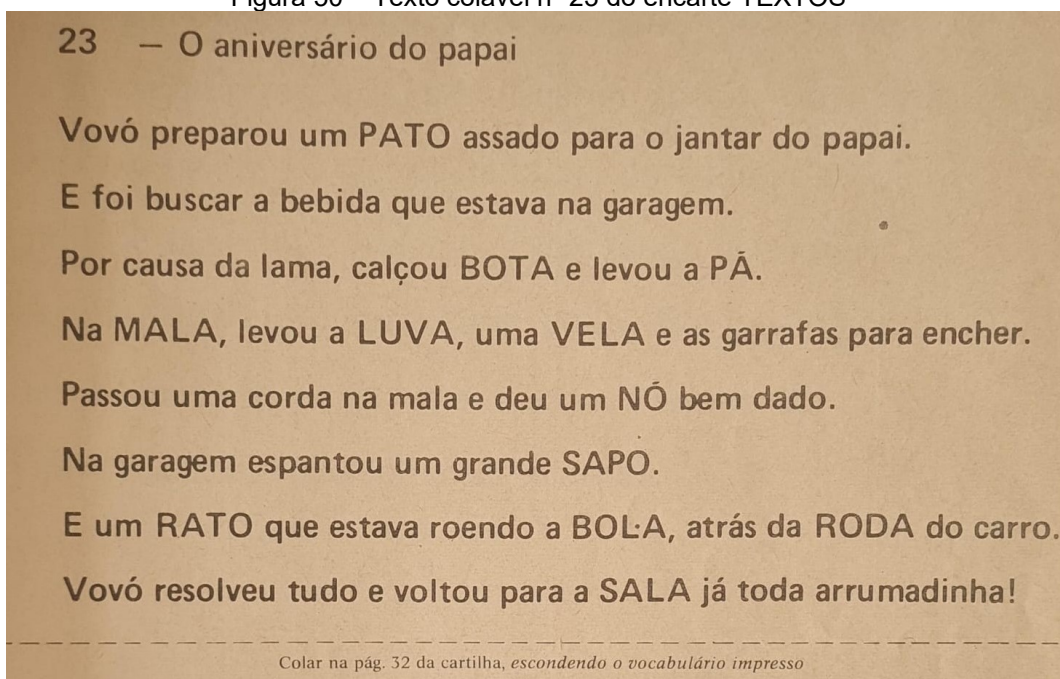
| | | |
|---|---|---|
| | | (páginas 31, 57, 60, 62, 66, 67 e 68 da cartilha) foram selecionadas com base em pesquisa com "turmas sucessivas" de crianças, visando a facilitar a memorização e visualização dos vocábulos. Segundo as autoras, "porque tal quantidade é ideal para jogos (lotos em imantógrafo, quadro de pregas etc.). Não havendo o citado material, faz-se o jogo no próprio caderno de exercícios: – é o brinquedo de esconder – referido no 6º tempo da 3ª lição" (p. 10). |
| 3 | Introduzir inversões, encontros consonantais e grafias secundárias. | Nos textos das páginas 61, 63 e 65 da cartilha, as autoras apresentam "inversões" e "encontros consonantais", que preparam os alunos para desafios mais complexos da língua. |
| 1 | Apresentar a letra cursiva. | Na página 58 da cartilha, a "História do Sabidão" é utilizada para introduzir a letra cursiva, avançando no processo de alfabetização e preparando o aluno para a escrita formal. |
| 1 | Apresentar a nomenclatura correta das letras. | A "nomenclatura verdadeira das letras", na página 64 da cartilha, consolida o conhecimento formal do alfabeto. |

A observação das atividades constantes da cartilha e do quadro dos textos revela um enfoque estritamente técnico, voltado para a internalização dos princípios de codificação e decodificação da língua escrita, sem a preocupação de estabelecer vínculos com a reflexão da realidade social ou com a circulação de saberes além do contexto escolar.

A cartilha opera de maneira autocentrada, com todos os textos e atividades servindo exclusivamente à dinâmica do método de Fonação Condicionada e Repetida. Não há tentativas explícitas de inserir os textos em contextos de circulação social ou de promover reflexões que transcendam o próprio processo de alfabetização.

À exemplo disso, além de introduzir personagens ou explorar estruturas gramaticais da língua portuguesa, os textos coláveis sustentam a contextualização das listas de palavras e dos textos da cartilha. Esses textos formam uma sequência de frases que compartilham algum elemento em comum, frequentemente ilustrado na própria cartilha. Assim, o contexto é dado pelo texto colável, em consonância com o conteúdo da cartilha. Para facilitar a compreensão do leitor deste texto, demonstro com imagens dos materiais.

Figura 50 – Texto colável nº 23 do encarte TEXTOS



Fonte: acervo pessoal

Figura 51 – Página 32 da cartilha A Casinha Feliz (1978)



Fonte: Acervo pessoal

A escolha das autoras, para a época, transmite uma visão pedagógica que prioriza o domínio mecânico e cognitivo da leitura e escrita, sem explorar as outras possíveis implicações que esse aprendizado poderia englobar.

Essa reflexão parece ter sido considerada pelas autoras, como se observa no excerto extraído do manual. Embora extenso, considero-o imprescindível para compor esta pesquisa.

[...] O aluno toma conhecimento, no 4º ou 5º dia do curso, dos primeiros 10 dissílabos. Estes, extremamente simples, selecionados à base de pesquisa com turmas sucessivas de crianças. Para que surgissem no contexto de uma historinha, os textos tiveram que se adaptar as palavras e não estas aos textos. Contrariando assim a norma geral da expressão do pensamento, norma que consiste em serem os vocábulos os que servem aos textos. Com a finalidade específica de apresentar os dissílabos bola – bota – sala – mala – vela – roda – luva – sapo – rato – pato foi forjada a historinha do aniversário do papai, extremamente ingênua e na qual, para não aumentar o número de dissílabos, foram incluídos dois monossílabos: pá e nó. Tais palavras são, a esta altura, todas lidas e escritas com a Figura-fonema. Na 2ª fase, com a Cartilha transformada em 1º Livro de Leitura, por cima precisamente dos grupos de 12 palavras, são colados os textos nos quais as 12 palavras estão em caixa alta e aparecendo no desenho, em geral, as figuras a elas correspondentes. Para a apresentação de 12 palavras de cada vez, graduadas do ponto de vista da fonética, há muitas vezes um verdadeiro esforço para se conseguir um encadeamento. As duas últimas (págs. 67 e

68) são exemplo. A última, principalmente, necessitando evidenciar e encadear palavras como lâmpada – relógio – xícara – queijo – ventilador – árvore – girafa – quadro – leque – onça – praia e coqueiro. A história ficou exótica mesmo. Mas foi necessário. Claro que o professor, com estes grupos de palavras que servem a exercícios de visualização, poderá organizar outros enredos, contanto que encadeie as palavras. (Meireles e Gesteira, 1973, p. 10)

O excerto revela uma interessante autoconsciência sobre as limitações e desafios que enfrentaram ao adaptar as palavras às exigências do método fonético. Iracema e Eloisa relatam que, para garantir a eficiência da alfabetização, "os textos tiveram que se adaptar às palavras e não estas aos textos" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 10).

Admitem que esse processo inverte a lógica habitual da produção textual, na qual as palavras são escolhidas para expressar ideias, contextos ou realidades. Ao contrário, as autoras criaram histórias "forjadas" para se ajustar ao objetivo específico de ensinar os dissílabos necessários, como "bola", "bota", "sala" e "mala" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 10), o que, em suas visões, contrariava a norma geral da expressão do pensamento.

Esse movimento demonstra que a técnica de alfabetização se sobrepôs ao conteúdo e à naturalidade dos textos, tornando a narrativa um instrumento de ensino mecânico, o que as próprias autoras reconhecem ao descrever a historinha do "aniversário do papai" como "extremamente ingênua" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 10).

A crítica implícita das autoras em relação à limitação narrativa criada por essa estrutura técnica evidencia um dilema pedagógico: ao priorizar a aplicabilidade do método fonético, a cartilha acaba por criar um material que não está em consonância com a realidade ou com a naturalidade das histórias infantis. A preocupação das autoras é evidente ao afirmarem que, "para a apresentação de 12 palavras de cada vez, graduadas do ponto de vista da fonética, há muitas vezes um verdadeiro esforço para se conseguir um encadeamento" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 10).

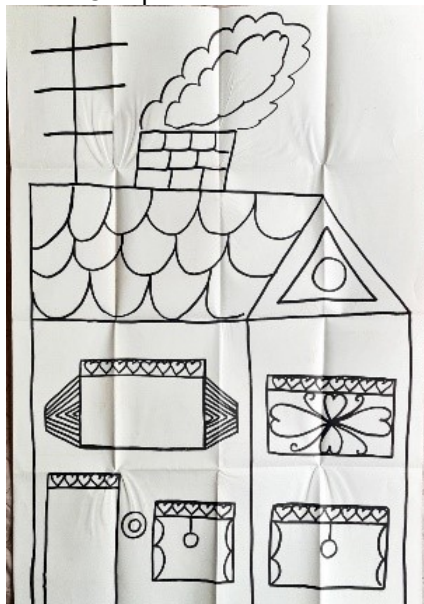
Esse esforço sinaliza que a busca pela eficiência técnica acaba sacrificando aspectos mais naturais da expressão linguística, resultando em histórias "exóticas" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 10), como no exemplo citado de palavras como "lâmpada", "relógio" e "xícara", cuja organização forçada no contexto de uma história enfraquece a espontaneidade narrativa.

Reforço, mais uma vez, que não pretendo ocupar um “lugar como querelante” (Mortatti, 2008, p.110), com esta pesquisa. Meu propósito, reforço, não é criticar ou avaliar negativamente os textos da cartilha *A Casinha Feliz*, mas analisar o seu lugar histórico e metodológico no contexto da alfabetização no Brasil. Tal como Mortatti (2008) pontua, ao se posicionar na "querela dos métodos", o foco aqui é entender a lógica do método de Fonação Condicionada e Repetida e sua construção teórica, sem emitir julgamentos sobre sua eficácia ou adequação. A intenção é construir uma análise que respeite o propósito original das autoras, evidenciando as escolhas pedagógicas feitas no momento de criação do método e o modo como elas dialogam com os debates educacionais de sua época.

O material elaborado pelas autoras para a contação de histórias e dramatização inclui o Cartaz da Casinha, os Fantoches e os Nomes dos 7 Moradores, todos desenhados para criar uma dinâmica interativa e visualmente estimulante no processo de alfabetização.

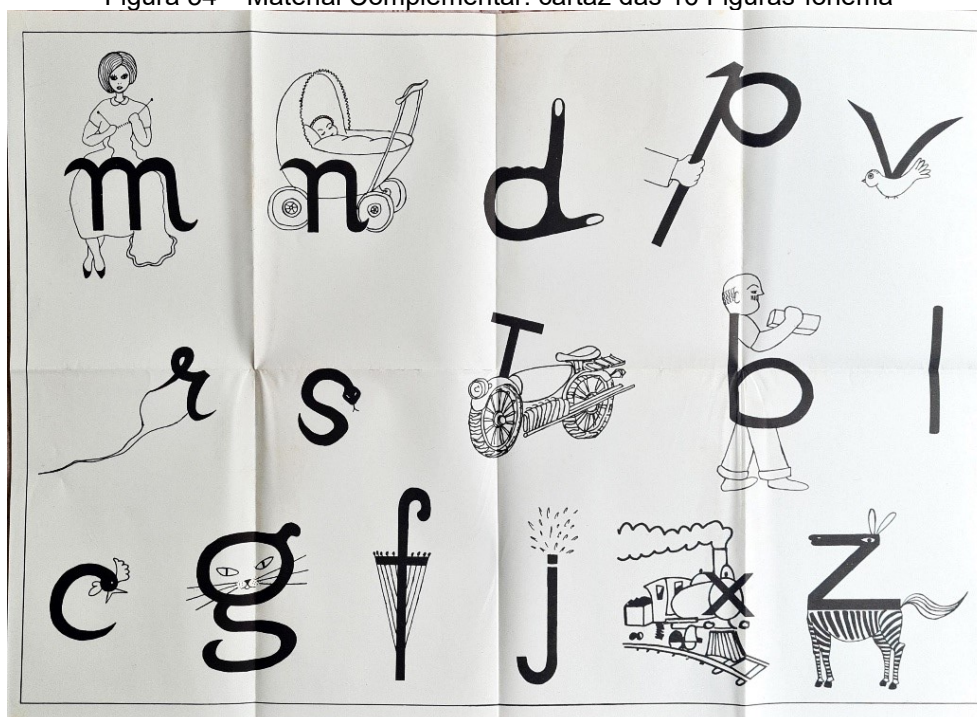
O Cartaz da Casinha é colado sobre um pano ou em uma grande caixa, servindo como cenário para o teatro de fantoches, no qual os personagens aparecem pela porta e pela janela.

Figura 52 – Material Complementar: cartaz da casinha (cenário)



Fonte: acervo pessoal

Figura 54 – Material Complementar: cartaz das 16 Figuras-fonema



Fonte: acervo pessoal

Os elementos anexos complementam esse processo. As cinco vogais em cartão vermelho, montadas em sarrafos para ficarem em posição ereta, são estrategicamente colocadas à vista de toda a turma, reforçando a importância visual das vogais no processo de alfabetização.

As seis Figuras-fonemas (m, n, c, s, t, v), em papel-cartão, recortadas para serem manipuladas, possibilitam o exercício físico da formação de palavras por meio da aproximação das consoantes com as vogais.

Já as três figuras-fonemas adicionais (g, b, r) são produzidas em material mais resistente e detalhado, como o ratinho, que tem um design mais elaborado, para tornar o processo lúdico e atrativo: “[...] terá a barriga cinza-claro e um cordão grosso e preto representando a cauda.” (Mireles e Gesteira, 1973, p. 11), reforçando assim o caráter sensorial do método.

Além dos materiais previamente mencionados, as autoras sugerem que o professor complemente a representação das consoantes com objetos do cotidiano, utilizando-se da criatividade para reforçar o aprendizado sensorial e visual dos alunos. O ‘p’ seria representado por um martelo, enquanto um lápis novo, sem ponta, serviria

para o 'l'. O 'guarda-chuva', com seu cabo em curva, representaria uma outra consoante, e a cadeira, colocada de perfil, simbolizaria o 'h'. Para o 'j', seria utilizado um tubo de borracha ou plástico com arame interno que, ao ser moldado, ganharia a forma da letra, elevando-se ligeiramente com um tufo de papel celofane no topo, imitando um jato d'água que jorra (o ponto do 'j').

A própria mão do professor também seria utilizada: a mão esquerda, com o polegar e o indicador distendidos, simbolizaria o 'd', conforme ilustrado no Cartaz. As demais consoantes seriam representadas pelas Figuras-fonemas, conforme indicadas no Cartaz da Casinha, completando assim a variedade de estratégias lúdicas, sensoriais e visuais do método.

Na relação das autoras, o último material destinado ao professor é o vocabulário graduado. Segundo o manual, ele é essencial, desde a primeira fase do método (fase de Aprendizagem) até o momento em que a cartilha se transforma em Primeiro Livro de Leitura. A função primordial desse vocabulário é promover a visualização, o reconhecimento e a totalização das palavras, por meio de uma abordagem lúdica que envolve jogos e concursos, incentivando a interação entre os alunos e o material.

Figura 55 – Material Complementar: vocabulário graduado

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
| pá | nó | si | ã | cá | oi | pau | meu | lei | boi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| pé | nu | só | Ti | já | ui | pão | não | léu | pó | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| dó | sé | bi | fé | ai | mão | nau | seu | lei | má | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| vó | sã | lã | fã | xi | mau | véu | são | cão | mi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| maTo | paca | bala | jaca | neve | sela | cola | xepa | voTo | sina | colo | xodó | daTa | Tapa | gado | meTa | leTa | leve | fila | neto | ripa | lixa | figa | farrá | ré | Tu | lá | eu | fá | mãe | vão | Teu |

Fonte: acervo pessoal

Na fase inicial, o foco está no concurso preliminar, com palavras dissílabas escritas com figuras-fonema. Durante as primeiras duas lições, a criança é exposta a 16 sílabas através de 8 dissílabos. As palavras são apresentadas de maneira visual e auditiva, e o aluno é incentivado a 'jogar' com os sons e as letras, utilizando as Figuras-fonemas como referência constante.

Como afirmam as autoras, "a criança tem de, à vista de cada palavra, utilizando o jogo global fonético – ir chegando à cada sílaba para, em seguida, totalizando, chegar à justaposição silábica que leva à descoberta ou redescoberta da Palavra" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 12).

Na segunda fase, com a cartilha agora transformada em Primeiro Livro de Leitura, o vocabulário graduado continua a ser fundamental, pois é com base nele que se desenvolvem as atividades de leitura mais complexas. O aluno passa a lidar com palavras mais longas, como trissílabos, e com encontros consonantais e dígrafos.

Figura 56 – Material Complementar: vocabulário graduado (letra de imprensa)

| | | | | | | | | | | | |
|-------------|--|------------|--|-----------|--|-----------|--|----------|--|---------|--|
| civilização | | chegança | | acebolado | | melancia | | | | | |
| lança | | mancha | | poupança | | lancha | | açougue | | | |
| pança | | aliança | | caçamba | | dança | | ranço | | lance | |
| rancho | | cacique | | cansa | | cigarro | | chapéu | | | |
| centavo | | lenço | | doença | | delícia | | ancinho | | | |
| cimento | | acento | | centena | | empada | | venda | | | |
| corrente | | jumento | | pagamento | | pimenta | | | | | |
| quente | | valente | | embalo | | dengo | | doente | | | |
| enfeite | | correnteza | | tempo | | tenda | | enxada | | | |
| dente | | pente | | lente | | bem | | vento | | semente | |
| empate | | renda | | lamento | | sentinela | | menta | | | |
| enxame | | gengiva | | vagem | | girafa | | genro | | | |
| guerra | | gema | | gelatina | | gelo | | guitarra | | | |
| águia | | gigante | | vigia | | gesso | | gêmeo | | | |
| geladeira | | ziguezague | | relógio | | sangue | | | | | |
| açougue | | geléia | | gemada | | guia | | foguete | | | |

Fonte: acervo pessoal

A partir da 3ª lição, o vocabulário torna-se ainda mais sofisticado, introduzindo palavras com dígrafos como CH, NH, LH e QU, além de encontros consonantais tidos como desafiadores, como os que envolvem o 'R' e o 'S'. O aluno é constantemente incentivado a utilizar essas palavras em contextos práticos, como a leitura de frases e textos curtos, e o vocabulário continua sendo revisitado ao longo das lições, para garantir a fixação do conteúdo.

Um dos aspectos notáveis do vocabulário graduado é que ele não é usado de forma isolada, em apenas uma parte do processo de alfabetização. Pelo contrário, as palavras das primeiras lições são constantemente revisadas e aplicadas nas atividades subsequentes, o que garante que o aprendizado seja cumulativo e progressivo.

Por exemplo, nas últimas lições do método, as palavras dos concursos (jogos) anteriores são revistas e combinadas com novos vocábulos, permitindo que o aluno experimente um processo contínuo de descoberta e redescoberta das palavras. Isso é reforçado pelo uso de jogos e atividades lúdicas, como o "brinquedo de apostar leitura de palavrinhas", descrito pelas autoras como uma estratégia eficaz para envolver as crianças de forma ativa no processo de leitura.

As autoras explanam que "se, à primeira vista, o vocabulário graduado parece exageradamente grande (1.066 palavras), tal não se verifica" (Meireles e Gesteira, 1973, p. 12). Elas esclarecem que isso ocorre porque as palavras foram cuidadosamente selecionadas para atender aos diferentes estágios de desenvolvimento fonético das crianças, garantindo que elas tenham uma experiência gradual e segura com a leitura. Ademais, reafirmam o compromisso lúdico e condicionante do método:

Justamente porque é jogo, é interesse, é emoção, a criança insiste, repete e vai acabar visualizando espontaneamente. Vai acabar chegando ao reconhecimento automático da palavra que permite leitura corrente e expressiva. Justamente porque é jogo, voltamos a dizer, em qualquer pátio de recreio, estamos a ver dezenas e dezenas de vezes, ser abandonado grande número de brincadeiras para ser feito o BRINQUEDO de apostar leitura de palavrinhas. (Meireles; Gesteira, 1973, p. 12)

Elas também acentuam que o método "não é, absolutamente, de palavrão", pois o objetivo não é que a criança decore palavras isoladas, mas que entenda a

formação fonética de cada uma, construindo o seu conhecimento de forma sólida e contextualizada, de acordo com as regras fonéticas do português.

O material destinado ao aluno é composto por uma série de recursos didáticos fulcrais para a aplicação do método. Esses materiais são constituídos de maneira a apoiar a aplicação prática do método, proporcionando ao aluno diversas oportunidades de interação com o conteúdo pedagógico.

A cartilha e os textos formam a base central do ensino. O aluno é exposto a histórias e atividades para acompanhar o progresso gradual do método. A cartilha serve como guia durante as fases de aprendizado e aplicação, conforme discutido nas instruções do manual.

O “Caderno de Exercícios” é utilizado do início ao fim do processo. Esse recurso é descrito como um elemento substancial para as atividades propostas pelo método. Embora ele cumpra a função de reforçar a prática da escrita, “seja material usado da primeira à última lição, não é suficiente para todas as atividades escritas” (Meireles e Gesteira, 1973, p. 12).

Já o “Bloco de exercícios” é mencionado como um recurso determinante para diversificar as atividades, dispensando o uso constante do mimeógrafo pelo professor. Ele abarca uma variedade de atividades, como cópia de palavras, ditado, formação de frases, e exercícios de associação entre palavras e figuras. As folhas podem ser destacadas e usadas de uma só vez, ou divididas em meias páginas.

Por fim, as autoras sugerem a adoção de um caderno de tipo comum (horizontal), de poucas folhas, destinado a atividades mais abertas e independentes, como ditados, composições de frases e pequenas histórias.

Apesar da riqueza detalhada desses materiais no manual, o bloco de exercícios não foi encontrado no momento da busca pelas fontes. A dificuldade pode sugerir sua exclusão ou substituição em edições posteriores da cartilha.

4.4 A dinâmica do método: as lições

A seção "Dinâmica do Método", na seção IV do "Manual do Professor", abrange 39 páginas detalhadas que descrevem minuciosamente o passo a passo da aplicação do método. Essa dinâmica é organizada em duas fases: A - Fase de Aprendizagem (páginas 13 a 50) e B - Fase de Aplicação (páginas 50 a 52).

A "Fase de Aprendizagem" tem como intenção instrumentalizar o estudante para o domínio pleno da técnica da leitura e da escrita. Está didaticamente estruturada em 10 lições, cada uma cuidadosamente descrita em 'programas'⁴⁴, que deverão ser aplicados durante todo o primeiro semestre letivo.

Neles há a indicação minuciosa de: quais materiais deverão ser utilizados (fantoques, cartilha, caderno...), objetivos da lição (conteúdos), duração em dias e o desenvolvimento/execução das atividades. Importante registrar que todas as lições estão subdivididas em seis tempos (partes de aplicação).

Devido às limitações textuais desta pesquisa, optei por organizar os principais aspectos dessa dinâmica em um quadro-resumo e, posteriormente, realizar uma análise mais aprofundada de uma das lições.

Quadro 6 – Organização dos programas das 10 lições

| | Objetivo | Conteúdo | Duração |
|----------|--|--|----------------|
| 1ª Lição | Leitura e escrita de monossílabos formados com sílabas simples e diretas. Alguns exemplos: pé - né - vi etc. | Monossílabos Vogais: A; E; I; O; U. Consoantes: P; M; N; V; D. Jogo do abraço. | 1 dia |
| 2ª Lição | Leitura e escrita de monossílabos formados com sílabas simples e diretas, exemplo: só; ri; tu. | Monossílabos Consoantes: R; T; S; B; L. | 2 dias |

⁴⁴ Para não alongar o texto e perder de vista a discussão e análise, dispus os planos dos programas estão no anexo XX.

| | | | |
|-----------|---|--|--------|
| | | Jogo do abraço. | |
| 3ª Lição | O Dissílabo – domínio dos 10 primeiros. | Dissílabos com vogais e consoantes. Consoantes: P; M; N; V; D; R; T; S; B; L. | 2 dias |
| 4ª Lição | Dissílabos e 5 vogais e 10 consoantes. (sem a cartilha só com Caderno de Exercícios, Bloco de Exercícios e caderno comum) | Dissílabo (sem a cartilha só com Caderno de Exercícios, Bloco de Exercícios e caderno comum) | 2 dias |
| 5ª Lição | Dissílabos em geral (5 vogais mais 16 consoantes); Assinaturas. | Dissílabo Consoantes: J; F; C; G; X; Z. | 8 dias |
| 6ª Lição | Trissílabo e letras de imprensa | Trissílabo | 2 dias |
| 7ª Lição | Dígrafos (H e Q) e letra cursiva. | Dígrafos: CH, LH NH e QU | 4 dias |
| 8ª Lição | Sílabas inversas com “S”; Sílabas inversas e encontros com “R” e A maiúscula – seu emprego. | Inversões: D e S; encontros com R | 9 dias |
| 9ª Lição | Inversões e encontros; Nomenclatura do alfabeto. | Inversões e encontros C e L | 4 dias |
| 10ª Lição | Inversões e encontros complexos; uso geral da maiúscula e últimos caprichos (pag. 65 da cartilha). | Inversões de M e N e encontros mais complexos | 6 dias |

Como descrito no quadro, a fase de aprendizagem do método de Fonação Condicionada e Repetida é composta por dez lições, sendo que quatro delas (1ª, 3ª, 5ª e 8ª), segundo as autoras, são consideradas decisivas para o avanço do aluno no processo de alfabetização.

A primeira lição, embora tenha a menor duração, estimada em apenas um dia, é apontada como a mais desafiadora. De acordo com Meireles e Gesteira (1973, p. 14), essa lição "necessita antes de tudo da confiança no método, por parte do professor, e, em seguida, da boa capacidade de emitir fonemas".

A afirmação destaca a necessidade de uma preparação minuciosa, por parte do professor, para assegurar o correto andamento da dinâmica pedagógica, reforçando a centralidade no método para o sucesso da aprendizagem.

No que tange às consoantes, as autoras ressaltam que sua emissão “pura”, sob o ponto de vista fonético, é particularmente complexa, tanto para o professor quanto para o aluno. A dificuldade reside na percepção auditiva desses “sons”, que são, muitas vezes, imperceptíveis sem o uso de uma vogal de apoio.

Iracema e Eloisa introduzem como pode ser feita a oralização dos sons para a associação com as figuras-fonemas. Para elas, as consoantes que têm um “resíduo fônico”, como *s, j, f, r*, podem ser prolongadas, facilitando a identificação, enquanto que as demais exigem a inserção de uma vogal que potencialize o ponto de condicionamento do som.

Meireles e Gesteira (1973, p. 14) orientam que "a ser usada uma vogal de apoio, que seja usada, para todas as consoantes, a vogal que melhor contribuir para o ponto de condicionamento". Essa técnica visa a garantir a correta emissão e percepção dos fonemas, fundamentais ao desenvolvimento do método. No mais, as autoras orientam como devem ser emitidos esses sons.

Ora, a ser usada uma vogal de apoio, que seja usada, para todas as consoantes, a vogal que melhor contribuir para o ponto condicionamento.

A emissão deve ser repetida:

n (nenen) – n(e)... n(e)

m (mamãe) – m(a)... m(a)

d (dedo) – d(e)... de

g (gato) – g(a)... g(a)

b (barriga) – b(a)... b(a)

l (lápiz) – l(a)... l(a)

x (xadrez) – x... x...

O que está dando pancada: p(a)... p(a)

c (cacarejando) – (có có có)

v (voando) v(u)... v(u)

t (estalando o motor) t(a)... t(a)... etc.

Para Iracema e Eloisa, a proposta metodológica integra a associação de consoantes com figuras-fonemas, que são representações visuais familiares aos alunos. Com essa estratégia, a complexidade da aprendizagem é gradualmente reduzida, uma vez que o aluno aprende a manipular as cinco vogais e a associá-las às consoantes por meio das figuras-fonemas. Elas asseguram que "não há perigo algum de serem confundidas [as consoantes], desde que sejam bem apresentadas"

(Meireles; Gesteira, 1973, p. 14). Esse cuidado na apresentação inicial é considerado indispensável para o progresso dos estudantes nas lições subsequentes.

Em suma, a primeira lição estabelece os fundamentos do método, ao introduzir os alunos às cinco vogais e às consoantes associadas às figuras-fonemas. Trata-se de uma fase essencial para o avanço nas lições subsequentes, como evidenciam as autoras: "por isso, no primeiro dia, é dada a primeira lição, com 5 vogais e consoantes" (MEIRELES; GESTEIRA, 1973, p. 14). Portanto, o sucesso da fase de aprendizagem depende, em grande medida, da capacidade do professor de seguir as orientações metodológicas, garantindo a clareza e a precisão na aplicação dos conteúdos iniciais.

A segunda fase do método, a "Fase de Aplicação", segue o mesmo rigor metodológico da primeira fase, ainda que as autoras enfatizem a criatividade e a autonomia dos alunos. Apesar de a fase ser caracterizada como uma etapa mais livre e expressiva, o controle do processo de alfabetização permanece evidente, por meio de exercícios estruturados e sequências de comandos.

As atividades propostas ainda seguem os princípios do método, não deixando espaço para total autonomia, como se pode observar nas diversas sugestões dadas pelas autoras, por exemplo: "escrever historinhas em tiras de cartolina" ou "colocar a turma sentada no chão em pequenos grupos para leitura coral" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 50). A estrutura é claramente orientada para garantir que os alunos permaneçam dentro das diretrizes estabelecidas pelo método, sempre ancorado na ideia de condicionamento da leitura.

O condicionamento da leitura é explícito nos exercícios e nas atividades propostas. As autoras sugerem que os alunos pratiquem de forma repetitiva, como no exercício de formação de frases, em que eles devem manter uma estrutura específica de frases com variações mínimas: "Hoje, está chovendo muito", "Hoje, está chovendo demais?" ou "Criança deve beber muito leite" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 51). Essas repetições e comandos realçam o processo de condicionamento que continua a nortear o método, mesmo após a transição para a fase mais 'criativa'. A criatividade dos alunos é, portanto, direcionada pelos parâmetros previamente definidos.

Um dos momentos mais celebrados na Fase de Aplicação é a Festa do Livro, que marca uma importante transição no processo de alfabetização dos alunos. Nessa etapa, a cartilha, que até então guiava as atividades de leitura e escrita, transforma-

se no "primeiro livro de leitura". Este momento é vivenciado como uma conquista, tanto pelos alunos quanto pelo professor, sendo motivo de celebração e reconhecimento dos avanços alcançados. As autoras enfatizam a importância de realizar esse evento de forma solene, dramatizando a entrega dos livros e proporcionando uma atmosfera de entusiasmo: "Viver então com a turma, solenemente, e no início dos trabalhos do dia, o que está contido nas páginas 69 a 71. Vão adorar!" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 50). Essa celebração simboliza o êxito dos alunos no domínio da leitura, o que consiste em uma significativa etapa de superação dentro do processo de alfabetização.

Além disso, vale notar que, embora o discurso das autoras busque dar a impressão de que outras disciplinas começam a ser integradas ao processo de ensino, na prática, essas disciplinas permanecem à margem. A matemática, por exemplo, que poderia ganhar maior espaço no segundo semestre, é mencionada de forma secundária, "vai havendo muito mais oportunidade para a matemática que até aqui será tida atividade subsidiária" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 51). A maior parte do tempo das aulas ainda está concentrada no processo de alfabetização, e as atividades relacionadas à leitura e à escrita são claramente priorizadas.

Ademais, a Fase de Aplicação propõe a criação de uma pequena biblioteca de sala, que reforça o avanço dos alunos e estimula o hábito da leitura de forma sistemática. Ao final da Festa do Livro, os alunos recebem coleções de textos que serão gradualmente colados e enfeitados, para que cada aluno tenha seu próprio "primeiro livro" para ler e consultar: "Explicar como o livro será todo arrumado, colado, desenhado, enfeitado" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 70).

A construção dessa biblioteca não é apenas simbólica. Representa uma ferramenta pedagógica essencial para a consolidação das habilidades de leitura, uma vez que o aluno passa a levar esse material para casa diariamente.

A abordagem permanece centrada nos 'acontecimentos' que envolvem o cenário da Casinha Feliz, mantendo o aluno dentro desse contexto fictício, sem expandir para leituras mais amplas, que poderiam incluir outros gêneros, como livros, gibis ou revistas. Embora houvesse a possibilidade de explorar outras formas de leitura, como textos mais complexos ou diversos, o foco permanece na cartilha, que,

conforme mencionado pelas autoras, "será o primeiro livro número um da biblioteca" (Meireles; Gesteira, 1973, p. 71), o que limita as experiências de leitura desse material.

Assim, a Fase de Aplicação, apesar de sugerir uma transição para práticas mais criativas e colaborativas, mantém o controle rigoroso da leitura e da escrita por meio do método. As outras disciplinas continuam a ter papel subsidiário, e o trabalho com a cartilha, agora transformada em "primeiro livro de leitura", ainda monopoliza o tempo e os esforços do professor e dos alunos. A ideia de que essa fase poderia levar os alunos a explorar novos horizontes de leitura é mitigada pelo fato de que tudo permanece vinculado às histórias e personagens da Casinha Feliz.

4.5 O Programa da 1ª lição

Elegi a primeira lição do método da Fonação Condicionada e Repetida, pois, segundo o manual, ela é primordial, porque inclui a apresentação das cinco vogais e as consoantes, associadas às figuras-fonema. Esse momento inicial é basilar para o progresso nas lições seguintes, como ressaltam Meireles e Gesteira (1973, p. 14), ao afirmar que "no primeiro dia, é dada a primeira lição, com 5 vogais e consoantes".

A primeira lição da cartilha *A Casinha Feliz* no método da Fonação Condicionada e Repetida é desenvolvida de maneira estruturada e dinâmica, organizada em seis tempos que envolvem atividades lúdicas e interativas para estimular a aprendizagem dos alunos. Essa abordagem utiliza materiais diversos, como o Cartaz da Casinha, os Fantoches e o Caderno de Exercícios, para promover a associação entre sons e letras, além de explorar a memorização e o reconhecimento dos elementos da língua de maneira prática e envolvente.

No 1º Tempo, o professor começa a aula com a "História", utilizando os materiais previamente preparados, como os fantoches dos personagens e a cartilha do aluno. A sequência de apresentação dos "Amiguinhos", que são as vogais, é feita

de forma interativa, repetindo em voz alta os versos que acompanham cada personagem e verificando se as crianças conseguem identificar e distinguir as vogais. A dinâmica aqui visa a familiarizar os alunos com as vogais de maneira lúdica e reforçar o reconhecimento auditivo e visual, ainda sem a cartilha, por meio das histórias do livro *TEXTOS* contadas com os fantoches. Selecionei algumas das 17 histórias para contextualizar:

1 – Era uma vez...

Era uma vez uma casinha muito bonita!
Bem no meio de um bosque maravilhoso.
Toda cercada de árvores frondosas.
Nas árvores, os passarinhos cantavam!
Cantavam desde bem cedinho...
Desde que o sol nascia...
Cantavam e faziam seus ninhos.
A casinha era bonita e feliz!

2 – Moravam na casinha:

Papai, alto, de pernas compridas, ligeiro, trabalhador...
la todos os dias, cedinho, para o serviço, na cidade.
Em casa, parecia marceneiro, de martelo, serrote...
Mamãe, muito bonita e muito boa, era professora.
Em casa, estava sempre ao lado do nenenzinho.
Nenen, novinho, novinho, ainda nem sabia andar.
Estava começando a querer falar.
De carrinho, passeava pelo jardim, pelo pomar...

3 – Moravam na casinha (2)

Vovó, já foi professora... agora vivia em casa, com os netos...
Vavá, de 8 anos, estudioso, está na terceira série!
Bonito, sabido, vaidoso, não tira o chapelão da cabeça!
Vevé, engraçadinha, trancinhas louras e laços azuis.
Vivi pretinha, muito viva, tão inteligente!
Elas não iam ainda para a escola. Brincavam em casa.
Brincavam com o nenen, com a gatinha Mimi...
Brincavam com o Totó, com o macaquinho, até com a vaquinha.

4 – Um dia...

A brincadeira no jardim estava ótima!
Mas... chegou a hora da escola do Vavá...
As duas meninas começaram a chorar:
Queriam ir também para a escola!
Ou então, que Vavá não fosse, naquele dia...
Mas Vavá foi logo saindo e gritando!
Eu tenho que ir sem falta!
Eu tenho res-pon-as-bi-li-da-de!

5 - A surpresa (1)

Não chorem disse vovó.
Vou preparar uma surpresa para vocês.
E saiu... que seria?... Mais tarde...
Chegou um homem trazendo quatro caminhas...
Uma, igualzinha às caminhas das meninas,
Outra, redonda, redonda! ...

Outra, fininha, fininha!...
Outra, com o formato de um ovo!...

6 – Surpresa (2)

As meninas olhavam espantadas!...
Nunca tinham visto camas assim!
Depois... vovó jogou palha no meio do quarto...
De repente, barulho de patas de cavalos...
E foi chegando uma linda carruagem!
O cocheiro, de bigodes, roupa de veludo!...
Desceu, abriu a porta da carruagem...
As meninas nem podiam respirar!...

7 – A escolinha

Vovó apontou a carruagem, dizendo:
- São cinco amiguinhos que chegam!
Cinco amiguinhos muito importantes!
Com eles, vamos fazer aqui uma escolinha.
E vocês vão aprender a ler. Aprender mesmo!
E vão ficar sabidas como o Vavá! Não querem?
As meninas bateram tantas palmas
E chamaram, correndo, as crianças vizinhas!

8 – O primeiro amiguinho

Que maravilha a surpresa da vovó!
O primeiro amiguinho ia dormir naquela cama redonda!
Importante, desceu da carruagem e falou!
- Redondo como uma bola,
Tenho um gancho de espetar!
Quem quiser dizer meu nome,
Abra a boca, toda,
Pro gancho poder passar: A

9 – Outro amiguinho

Desceu outro amiguinho.
Era o contrário do primeiro:
Tão fininho! Tão magrinho!...
Falou tão esganiçado:
- tenho um pingo na cabeça
Mais magrinho nunca vi
Quem quiser dizer meu nome
É obrigado a sorrir... i

Em que cama ia dormir?...

10 – Mais outro

Desceu outro amiguinho, Tão gordinho!
Parecido com a boca do palhaço do circo.
Forte, aprumado, falou bem grosso:
- Façam a boca igual a mim
Pra dizer, de uma vez só: O

... qual seria a cama dele?...

11 - mais outro

Chegou o mais engraçado de todos!
Morava na cabeça do boizinho manso!
E a vovó explicou:

- O boizinho, quando muge, está por ele a chamar!
Vamos ver quem é que pode
O seu nome adivinha?
U U U

Fica no último lugar da fila.
Dorme nas palhas, no chão.

12 – A bailarina

Chegou cantando e dançando:

- O meu corpo é um lacinho, sou toda perequeté...

Corpinho de bailarina, vejam se é ou não é – é!

Corpinho de bailarina, cinturinha de mulher,

Cabeleira perfumada, vejam se é ou não é...

É

(colocou-se entre o “a” e o “i”)

Qual seria a cama dele?

14 – Canção dos 5 amiguinhos

Os cinco amiguinhos cantaram em coro:

- Somos os cinco amiguinhos que se querem muito bem.

Cada qual fala sozinho, sem precisar de ninguém:

a! e! i! o! u!

Mas vovó falou na mesma hora:

- Vocês, sozinhos, não podem ensinar a ler...

Por isso... vocês já trouxeram AJUDANTES.

No 2º Tempo, agora com a cartilha e fantoches, a atividade "Os retratos na fila" insere os "Amiguinhos" (vogais) de forma visual e espacial, dispondo-os em um lugar bem alto, para que sejam visíveis a todos na sala de aula. A brincadeira com os retratos dos personagens propicia que os alunos identifiquem as vogais pela sua forma, sendo introduzidas de maneira divertida, com analogias criativas, como "gancho", "cinturinha", e "chifre do boizinho". Essa etapa reforça o aprendizado por meio da visualização das vogais e promove a percepção das formas das letras.

O 3º Tempo, conhecido como o "Jogo do Abraço Mágico", é um dos momentos centrais da lição. Aqui, os alunos começam a experimentar a aglutinação entre consoantes e vogais, formando palavras.

15 – Só mesmo dando um abraço...

Na mesma hora os 5 gritaram:

- São mesmo os cinco amiguinhos

Os quer podem falar bem!

Cada qual fala sozinho,

Sem precisar de ninguém.

Ajudante, pra falar

Tem que se agarrar em nós

Porque ajudante, sozinho

Coitadinho (gargalhada), não tem voz...

16 – Os ajudantes
Mamãe e nenen entraram juntos.
Mamãe, maior, fazendo m(a)... m(a)... m... m... m..
Nenen menorzinho, cabendo todinho no colo da mamãe n(e)... n(e)...
Depois o martelo de marceneiro do papai
Martelo de cabo comprido como a perna do papai.
Martleo que bate prego: pa... pa... pa...
Depois, o que tem asas e voa v(u)... v(u)... v... v...
Por fim, aquele enorme dedo: d(e)... d(e)... d... d... d...

O professor faz uso de objetos, como um martelo, representando a consoante 'p', e realiza a sua união com as vogais, formando palavras simples como 'PÁ', 'PÓ' e 'PÉ'. A atividade é realizada de diferentes maneiras: com toda a turma, individualmente, ou em coro. A dinâmica desse jogo leva os alunos a compreender como a junção de sons pode formar palavras, promovendo a internalização das regras fônicas de maneira intuitiva e interativa.

No 4º Tempo, a introdução de monossílabos surge com a atividade de discriminação e ditado, na qual os alunos identificam os sons consonantais e fazem a aglutinação com as vogais. O professor desenha uma Figura-fonema no quadro e, com a participação da turma, forma palavras como 'NÓ', explicando o significado de cada uma. Em seguida, realiza-se o ditado, no qual os alunos escrevem as palavras ou identificam-nas em tiras de papel, treinando assim a sua escrita e leitura de forma prática.

No 5º Tempo, o "Concurso Preliminar" utiliza dissílabos gigantes retirados do vocabulário graduado. O professor trabalha novamente com a aglutinação, mostrando as sílabas de maneira fragmentada e ocultando a vogal para que os alunos pratiquem a união com a consoante. Essa prática é reforçada para que os alunos consolidem a técnica de leitura e, ao mesmo tempo, desenvolvam a habilidade de acompanhar a leitura no sentido esquerda-direita, essencial para o domínio da leitura.

No 6º e último Tempo, o professor recorre ao Caderno de Exercícios, guiando os alunos nas atividades propostas. A turma começa pela página 24 da cartilha, onde está representado o traçado colorido, e canta a "Canção da Escolinha" em ritmo de valsa. Seguem-se exercícios diversos, como a contagem de tempos com batidas de palmas e pés, traçados de letras no ar e no papel, e a execução de movimentos que acompanham a música. Essas atividades têm como finalidade integrar aspectos motores e cognitivos ao processo de alfabetização, ajudando os alunos a

internalizarem os sons e suas representações gráficas. Além disso, a página 2 do Caderno de Exercícios é trabalhada parcialmente na aula, sendo que outros exercícios são propostos para serem feitos em casa.

Por fim, a primeira lição tem duração de um dia e marca o início do processo de alfabetização, estabelecendo os fundamentos do método. As atividades propostas promovem a conexão entre o visual, o auditivo e o motor, elementos essenciais do método fônico. Essa estrutura faz com que os alunos progridam nas próximas lições com uma base sólida, já que, como declaram as autoras, “quem aglutina com 5 consoantes aglutinará com 10” (Meireles; Gesteira, 1973, p. 17).

4.6 O manual hoje

Atualmente, a cartilha *A Casinha Feliz: Material Didático de Apoio - Livro do Professor – Anexos*, em sua versão moderna e visualmente atrativa, acompanha a trajetória editorial do material original. O exemplar utilizado nesta pesquisa foi editado e impresso em 2019 pela editora ISM, no Rio de Janeiro, sem indicação de número de edição. O livro possui 192 páginas numeradas, impressas em preto sobre papel *offset* branco de excelente gramatura, e suas dimensões são 20,5 cm por 27,5 cm. Internamente, está dividido entre Livro do Professor e Anexos.

Figura 57 – Quarta capa e capa do Livro do Professor



Fonte: Acervo pessoal

A capa, com gramatura mais espessa, é impressa em papel triplex, também em monocromia. Traz um fundo cinza, com o título da cartilha no topo, seguido pelo nome das autoras e, logo abaixo, o subtítulo do material. Grande parte da capa é ocupada pela ilustração da casinha feliz e seus moradores. Na parte inferior, está a logomarca da editora.

O verso da capa é inteiramente em branco. Na quarta capa, há uma ilustração central de uma carruagem puxada por cavalos, e na parte inferior, estão o código de barras e o número do ISBN (*International Standard Book Number*).

Na folha de rosto, mantém-se a monocromia, com o nome da cartilha no topo, seguido pelos nomes das autoras. No centro, encontra-se a imagem da casinha feliz, agora sem os moradores, e entre a ilustração e os nomes das autoras, está destacado: "Material Didático de Apoio – Livro do Professor – Anexos". Na parte inferior, há a logomarca da editora e as informações sobre o local e ano de impressão: Rio de Janeiro, 2019. O verso da folha de rosto contém a ficha catalográfica e os créditos editoriais.

Em seu interior, o sumário divide as 192 páginas da obra em três partes: introdução, livro do professor e anexos.

A introdução do novo material, agora reformulada, mostra um discurso que se distingue significativamente da versão anterior, assinada por Iracema e Eloisa Meireles. A nova introdução, embora não assinada explicitamente, parece ter sido

redigida por Eloisa, visto que há uma reformulação no estilo e no conteúdo, indicando uma adaptação ao contexto atual.

Entretanto, a nova introdução mantém uma argumentação persuasiva que visa a elevar a eficácia do método de Iracema Meireles. Logo no início, é estabelecida uma conexão entre o sucesso da alfabetização e a escolha de um método adequado, enfatizando que "uma alfabetização efetiva – resultado primeiro a ser exigido da escola — depende, entre outros fatores, de um bom método" (Meireles e Meireles, 2019, p. 7).

No texto, há uma mudança significativa em relação à versão de 1973, com a substituição dos excertos que destacavam grandes nomes da educação dos anos de 1970, como Lourenço Filho e Rocha Lima, por uma nova vinculação do método a pesquisas científicas contemporâneas, afirmando que ele "atende às recomendações decorrentes das pesquisas nacionais e internacionais no campo da leitura e da escrita e está em sintonia com o que há de mais moderno e cientificamente comprovado em relação a métodos de alfabetização" (Meireles e Meireles, 2019, p. 7).

Além disso, o uso da palavra "orgulho" na frase "é, portanto, com orgulho, que apresentamos mais uma edição do Método Iracema Meireles" (Meireles e Meireles, 2019, p. 7) carrega um tom de celebração, ressaltando a confiança que os autores têm no método. O termo "orgulho" contribui para criar uma atmosfera de autoridade e satisfação em relação ao material, o que fortalece o argumento de que o método é não apenas eficaz, mas também um marco dentro das propostas de alfabetização.

A introdução menciona que o livro está dividido em três partes (teórica, prática e leituras complementares), sublinhando que o professor terá acesso a fundamentos científicos e ferramentas práticas que o auxiliarão na implementação do método com eficiência. O uso do verbo "ajudarão" na frase "esses conhecimentos certamente ajudarão os professores a melhor compreender o método e seus referenciais teóricos, o que lhes dará mais segurança e eficiência no trabalho" (Meireles e Meireles, 2019, p. 7) reforça o caráter de suporte oferecido ao docente, o que também busca convencer o leitor sobre a facilidade de aplicação do método.

Diferentemente da introdução da versão de 1973, onde o discurso fazia comparações explícitas com outros métodos, acusando os métodos sintéticos de

serem "morosos e ineficientes", a nova introdução reformulada não veicula esse tom de confronto.

Em vez de criticar ou apontar ineficiências de outros métodos de alfabetização, o foco da nova introdução está em exaltar as virtudes do método de Iracema Meireles, ressaltando a sua conformidade com as pesquisas científicas mais modernas e eficazes. Aqui, não há menção direta a outras abordagens, o que denota uma mudança de tom, mais conciliador e descritivo, que evita polêmicas ou comparações depreciativas.

Em suma, o discurso da nova introdução do *Material didático de Apoio: Livro do Professor – Anexos*, apesar de sua reformulação e da ausência de comparações explícitas, ainda preserva, de maneira discreta, elementos que fazem eco à antiga querela dos métodos de alfabetização, como apontado por Braslavski (1988) e Mortatti (2000).

Essa continuidade sutil sugere que, embora não se busque uma polêmica aberta, o enaltecimento das características do método de Meireles ainda reverbera dentro do contexto mais amplo de debates sobre a eficácia das diferentes formas de se fazer a alfabetização.

A seção "Livro do Professor", que abrange as páginas 7 a 63, está organizada em Parte Teórica (páginas 7 a 22), Parte Prática (páginas 24 a 54), Leituras Complementares (páginas 56 a 63), e Bibliografia (página 64).

Na Parte Teórica, intitulada "A superioridade dos procedimentos fonéticos para alfabetização em idiomas de escrita alfabética", o conteúdo é apresentado de forma sucinta e objetiva. São atualizados os fundamentos teóricos que sustentam o método fônico no contexto internacional, a partir de excertos de pesquisas realizadas nos Estados Unidos (Instituto Nacional de Saúde da Criança e Desenvolvimento Humano – NICHD), na Inglaterra (UK Government's Department of Education and Employment) e na França (Observatório Nacional de Leitura).

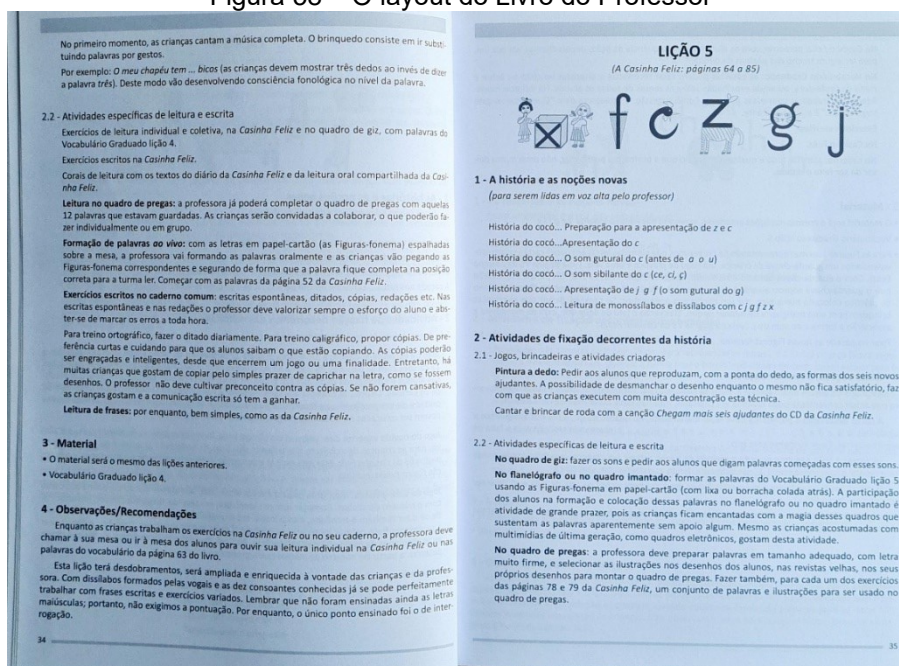
Além disso, nota-se uma evidente ruptura com as teorias logopédicas que embasavam o método em 1973. O foco foi renovado, e os novos conceitos, como consciência fonológica e fonêmica, estudados por Capovilla e Capovilla (2000), o princípio alfabético de Miram Lemle (1999), leitura rápida e reconhecimento visual direto (Observatório Nacional de Leitura, 1998), e leitura oral (NICHD, 2000), foram

integrados ao método Iracema Meireles. O método não é mais denominado "Fonação Condicionada e Repetida", refletindo a modernização de sua fundamentação teórica.

Embora o manual tenha sido atualizado com base em teorias das ciências cognitivas que corroboram os princípios do método, as fases de aplicação permanecem inalteradas. A duração do processo, ainda denominado como "aprendizagem", segue a mesma. O período de informação e consolidação se mantém; porém, agora, os termos do processo são denominados como as fases de fonação, aglutinação, justaposição, visualização, leitura de frases e pequenos textos. Termos como 'condicionamento' e 'associação' foram abandonados.

Além disso, os programas das lições passaram ser mais simplificados e objetivos, com um visual intuitivo ao professor. A divisão em tempos foi excluída.

Figura 58 – O layout do Livro do Professor



Fonte: acervo pessoal

Por fim, os anexos da cartilha *A Casinha Feliz* incluem os materiais que antes acompanhavam a cartilha, em um encarte avulso, com as Figuras dos Moradores e as Figuras-fonema e o Vocabulário Graduado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa que resultou nesta tese, busquei compreender como se configura o método de fonação condicionada e repetida, conforme proposto por Iracema Meireles e materializado na cartilha *A Casinha Feliz*, produzida em coautoria com sua filha, Eloisa Meireles, que há mais seis décadas permanece em circulação no Brasil.

A partir do estudo das obras didáticas, foi possível identificar não apenas as bases teóricas e metodológicas que sustentam o método, mas também sua relevância histórica e impacto no ensino da leitura e escrita.

Esta análise histórica, portanto, não teve a intenção de determinar qual é o melhor método, mas sim de compreender como o discurso das autoras se articula dentro da história da alfabetização, posicionando-se dentro da querela dos métodos. As estratégias discursivas utilizadas pelas autoras demonstram a tentativa de legitimar sua proposta e de ocupar um espaço de relevância no campo educacional.

Meus questionamentos não podem, ainda, ser revertidos automaticamente em argumentos de defesa, nem do método fônico, nem desse ou de outro dentre os métodos de alfabetização ou abordagem teórica para se fazer a alfabetização, como se disputasse um lugar como querelante. (Mortatti, 2006)

Em primeiro lugar, a investigação acerca das trajetórias de Iracema e Eloisa Meireles revelou uma parceria que se estende além dos laços familiares, configurando-se como uma colaboração que consolidou o método e assegurou sua continuidade. A decisão de Iracema de incluir sua filha na autoria do método demonstra uma visão de legado, mas também uma necessidade de perpetuar o seu pensamento, transposto a geração que a sucedeu.

A criação de duas editoras, um por Silo Filho e a outra por Eloisa, após a editora Record anunciar o desinteresse por novas edições, se mostraram grandes modos de manter o método vivo por meio da impressão e comercialização das cartilhas que o contém.

Além disso, a elaboração de uma complexa rede de teorias e teóricos que fundamentam esse método resulta da fusão de ideias oriundas de diversas correntes teóricas em circulação na época. Essas correntes se complementavam dentro do espírito do movimento renovador da Escola Nova, abrangendo áreas como a foniatria, psicologia comportamental, funcionalista e experimental. Entre os principais nomes

que influenciaram essa abordagem estão Decroly, Claparède, Montessori, Binet, Pavlov, Lourenço Filho, Phadler, Stanley Hall e Kephart, cujas contribuições, embora distintas, convergiram para fortalecer a base teórica e prática do método. Essa escolha não só influenciou a metodologia em si, como também favoreceu sua aceitação perante os intelectuais à época.

As mudanças e permanências no método desde suas primeiras sistematizações até as edições mais recentes foram evidentes ao longo da pesquisa. Embora algumas adaptações tenham sido feitas para modernizar os materiais, o núcleo da metodologia, baseado no condicionamento da fonação e repetição, permanece inalterado.

Por fim, ao abordar o lugar de Iracema e Eloisa Meireles na história da alfabetização no Brasil, conclui-se que ambas ocupam um papel fundamental na consolidação de métodos fônicos no cenário educacional brasileiro. Sua contribuição não apenas influenciou métodos, práticas pedagógicas em escolas públicas e privadas, mas também deixou um legado duradouro.

Encerrando esta pesquisa, destaca-se a importância de olhar para o passado educacional com o intuito de compreender as práticas atuais e pensar em caminhos futuros. A relevância do método de Fonação Condicionada e Repetida nos convida a refletir sobre as metodologias que adotamos e como elas podem, ou não, atender às necessidades de um sistema educacional que continua em transformação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Qualquer forma de alfabetizar vale a pena?** Histórias de alfabetização de uma professora pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro:** António Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. **Sons da alfabetização no Brasil Império:** atualidade de Castilho e Jacotot. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 20, n. Contínua, p. e018, 2020. DOI: 10.14393/che-v20-2021-18. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58233>. Acesso em: 02 jan. 2022

ALVES, Claudia. Educação, memória e identidade: dimensões imateriais da cultura material escolar. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 101-125, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 03 set. 2024.

AMADO, Joelson. Tentativa para explicar o mecanismo fisiológico da Palavra e do pensamento pela doutrina de Pavlov. In: Análises de revistas. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 16, n. 3, p. 254–268, set. 1958.

BAGATIN, T. **Alfabetização em foco:** uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

BAJARD, E. **Nova embalagem, mercadoria antiga.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico.** In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, Anais..., p.133-47.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910).** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BRASLAVSKY, B. P. **O método**: panaceia, negação ou pedagogia? Trad. Adriana Fridzman. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 66, agosto 1988.

BRENNER, T. M. **Lingüística aplicada ao manual de alfabetização**. Editora da USFC: Florianópolis-SC, 1986.

BRENNER, T. M. **Análise crítica da cartilha de alfabetização e do manual didático**. Revista Perspectiva. CED, Florianópolis, v.8, n.15, Jul/Dez. 1990, p. 52-69.

BRUNERI, B.M. **ABC do Alfabetizador**: análise das concepções teóricas do método (meta)fônico. Dissertação. (Mestrado em Educação – Educação Social). 2015. Campus do Pantanal – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, p.117. 2015.

CAMPOS, M. D. C. **Iracema Furtado Soares de Meireles**. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002, 1008p.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BE-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **A cartilha e a leitura**. Série Idéias, n.5. São Paulo: FDE, 1988. p. 21-26.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **O centro educacional carneiro ribeiro: uma escola pensada para direcionar uma política educacional**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52319>>. Acesso em: 20/01/2024

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. 1ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

DUARTE, E. D. **De “Parque Modelo” ao esquecimento**: os processos de remoção do Parque Proletário da Gávea. In: XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio, 2019, Rio de Janeiro. XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio, 2019. Disponível em < https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2019/download/resumos/CCS/HIS/HIS-4903_Eric%20Damiao%20Duarte.pdf> Acesso em 16 dez. 2023.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. 3ª edição. 1983.

FARIAS, G. B. de. A estrutura de sociabilidade na trajetória profissional do médico, professor e escritor Valdemar de Oliveira. Rev. C&Trópico, v. 46, n. 2, p. 135-160, 2022. DOI: [https://doi.org/10.33148/cetropicov46n2\(2022\)art8](https://doi.org/10.33148/cetropicov46n2(2022)art8)

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 educação Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 20/06/2023.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e metodologias de alfabetização**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FÜHR, D. A. K. **O processo de alfabetização e os métodos**. Orientadora: Luciana Facchini. 2006. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Anos Iniciais em Ensino Fundamental - Normal Superior). Instituto Superior de Educação de Ivoti. Ivoti-RS. 2006. Disponível em <<https://Sylo.tips/download/denise-angela-klein-fhr-o-processo-de-alfabetizaao-e-os-metodos>>. Acesso em: 30 maio. 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação científica**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

GRANATO, N. C. O tenentismo revisitado 100 anos depois: um estudo da trajetória política de suas lideranças. In: **DOSSIÊ BRASIL 200 ANOS**: quem somos e para onde vamos. Mundo e Desenvolvimento: Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais. v. 6 n. 8 p. 54-67. 2022. Disponível em https://ieei.unesp.br/index.php/IEEI_MundoeDesenvolvimento/article/view/116/125. Acesso em 15 nov. 2023.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Coleção Educadores. Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KILPATRICK, W. H. "The Project Method", Teachers College Record 19, p. 319–334, Columbia University, New York, 1918.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. Tradução de Solange A. Visconte; revisão técnica de José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2016. Tradução da 6. ed. norte-americana.

LOPES, S. C. Formação de **Professores no Rio De Janeiro durante o Estado Novo**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 597-619. 2009. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/cp/a/fq5gBWx4xvcCX3h4RwGGjZh/?format=pdf>>. Acesso em 20 nov. 2023.

LOPES, S. C. Os notáveis do Instituto de Educação: professores catedráticos do curso Normal nos anos 1950-60. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 423–446, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19727>. Acesso em: 18 nov. 2023.

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

MACIEL, F. I. P. FRADE, I. C. A. da S. **Cartilhas e materiais para aprender a ler**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MARIA PEIXOTO, Flávia; Henrique Albert Brayner, Flávio. A escola normal oficial de Pernambuco. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**: método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, a. W.; XAVIER, L. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, RJ. v. 1 n. 1 (2006): História da educação no Brasil. p.90-106, 2006. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1479> Acesso em 07 jan. 2024.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escritas alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) Imposta pelo MEC Através de Decreto em 2019**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17> Acesso em: 17 jul. 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, MEC/ SEB, 27/04/06. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 08 de mai. 2009.

MORTATTI, M.R. L. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, v. 3, n. 5, p. 91-114, 1 fev. 2009.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29/03/2019.

MORTATTI, M. R. L. **A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): Uma "Guinada" (Ideo)Metodológica para trás e pela direita**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Belo Horizonte, MG. v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 26- 31, jul./dez. 2019a. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17> Acesso em: 17 jul. 2021.

NÓVOA. A. Prefácio. IN: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

PINHEIRO, L. M. **"Novos recursos para o ensino da leitura"**, artigo sobre o "método italiano" e sua aplicação no Brasil. Rio de Janeiro. INEP/MEC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/AT_prodInte/3743>. Acessado em 15 nov. 2021.
RIZZO, G. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.

SANTOS, Giselle Nascimento dos. **Alfabetização nas séries iniciais: um estudo reflexivo do método fônico na cartilha "a casinha feliz"**. Orientadora: Maria do Socorro Pereira Lima. 2018. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1093>.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação (UFSM), v. 30, p. 11-26, 2005. Disponível em <<https://webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fcoralx.ufsm.br%2Frevce%2Frevce%2F2005%2F02%2Fa1.htm&date=2014-03-18>> Acesso em 20 nov. 2023

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: MENDONÇA, O. S. *Cadernos de Formação – Alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 79-98.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Cultura Material Escolar**: Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 163-189.

STREISKY STRANG, B. L.; BATTINI, O.; NISHIKAWA, R. B.. A Escola Guatemala e as memórias de uma experiência educacional de vanguarda. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 13, n. 40, p. 959-975, jul. 2013. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2965/2890>>. Acesso em: 15 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS07>.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Introdução à pesquisa em educação. *Cadernos de formação*: Univesp. São Paulo, 2011.

VALDEZ, Diana. Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1218>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VAHL, M. M.; PERES, E.. O programa do livro didático para o ensino fundamental (1971-1976). *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 164, p. 562–585, abr. 2017.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960), Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

ZOCOLARO, Roberta Cristina. **Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloisa Meireles**. Orientadora: Mortatti, Maria do Rosário Longo, 2000. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Artigos e comunicações da autora Iracema Furtado Soares de Meireles

MEIRELES, Iracema. O disléxico adulto e sua alfabetização por um método logopédico. In: **1º Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra**. 1969. Curitiba. Comunicação. Curitiba: mimeo, 1969.

MEIRELES, Iracema. A logopedia e a erradicação do analfabetismo no mundo latino americano. In: **1º Congresso Brasileiro de Foniatria**. 1970. Rio de Janeiro. Comunicação. Rio de Janeiro: Atelier de Arte, 1970.

MEIRELES, Iracema. O disléxico adulto e sua alfabetização por um método logopédico. In: **A Defesa Nacional**: revista de assuntos militares e estudos brasileiros. Rio de Janeiro, nº 629, p. 133-139. Jan/Fev 1970.

MEIRELES, Iracema. A capacidade totalizadora e os distúrbios de aprendizagem. In: **3º Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra**. 1974. Curitiba. Comunicação. Curitiba: mimeo, 1974.

Artigos e comunicações da autora Eloisa Meireles

MEIRELES, Eloisa. É tempo de aprender. **11º Congresso de Leitura do Brasil**. 1997. Campinas-SP. Comunicação. Campinas

MEIRELES, Eloisa. O que é alfabetização? [Correspondência]. Destinatário: Revista Nova Escola. Rio de Janeiro, 24 abr. 1990. Artigo. Papel timbrado. Assinado.

Reportagens em revistas pedagógicas que citam trechos de entrevistas com as autoras

VIEIRA, G. Aprende-se a ler e escrever em 4 dias. **Revista do Ensino**. Publicação da Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul: Rio Grande do Sul, Ano XII, nº 90, p. 10-15. 1963.

Lagoa, A. Afinal, o que é alfabetizar? In: **Nova Escola**: a revista de quem educa. Ano V. Nº 41. Fundação Victor Civita. p. 12 – 17. Ago. 1990.

Bibliografia sobre Iracema Furtado Soares de Meireles

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (org.). **Dicionário de Educadores do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-INEP-Comped, 2022.

Produções acadêmicas que tratam de Iracema Furtado Soares de Meireles e/ou sua produção

DIAS, A. R. C. **Biografias de mulheres na história da educação**: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX). 2023. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13184> Acesso em: 02 jan. 2023.

FÜHR, D. A. K. **O processo de alfabetização e os métodos**. Orientadora: Luciana Facchini. 2006. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Anos Iniciais em Ensino Fundamental - Normal Superior). Instituto Superior de Educação de Ivoti. Ivoti-RS. 2006. Disponível em <https://silo.tips/download/denise-angela-klein-fhr-o-processo-de-alfabetizacao-e-os-metodos> Acesso em: 30 maio. 2023.

SANTOS, G. N. **Alfabetização nas séries iniciais: um estudo reflexivo do método fônico na cartilha “a casinha feliz”**. Orientadora: Maria do Socorro Pereira Lima. 2018. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba-PA, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1093>.

SIGWALT, C. S. B. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar letrando**. 2013. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Orientadora: Sandra Regina Kirchner Guimarães. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2013/d2013_Carmen%20de%20Sa%20Brito%20Sigwalt.pdf

ZOCOLARO, R. C. **Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloisa Meireles**. Orientadora: Mortatti, Maria do Rosário Longo, 2000. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Obra de referência sobre alfabetização que faz menção à Iracema Furtado Soares de Meireles e/ou sua produção

BRENNER, T. de M. **Análise crítica da cartilha de alfabetização e do manual didático**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 52–69, 1990. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9118>. Acesso em: 30 maio. 2023.

BRENNER, T. de M. **Linguística aplicada ao manual de alfabetização**. Florianópolis-SC: Editora da UFSC. 1986.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983.

GARCIA, R. L. **Caminhos e descaminhos da alfabetização**. In: *Revista Educação & Sociedade*, nº 28, Dez/1993. Disponível em <<http://grupalfa.sites.uff.br/memorial-regina/biblioteca-regina-leite-garcia/>>. Acesso em: 30 maio. 2023.

MORTATTI, M. R. L. (Org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

Documentos do MEC/INEP que mencionam Iracema Furtado Soares de Meireles e/ou sua produção

PINHEIRO, L. M. "**Novos recursos para o ensino da leitura**", artigo sobre o "método italiano" e sua aplicação no Brasil. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/AT_prodInte/3743>. Acessado em 15 nov. 2021.

Notas e/ou notícias em jornais e revistas que mencionam Iracema Furtado Soares de Meireles e/ou sua produção

1950 – 1959

NOTAS SOCIAIS. **Herói dos dois “5 de julho” faleceu ontem no Rio**. Jornal do Brasil. Ano LXVII. Nº 153. Rio de Janeiro, 5 jul. 1957. p. 8-32. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_07/75890>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PÁGINA 2. Jornal Última Hora. Ano VII. Rio de Janeiro. 4 jul. 1957. p. 2-48. Disponível em <<http://memoria.bn.br/DocReader/386030/39961>>. Acesso em 29/12/2022.

1960 – 1969

Diário de Notícias. Êxito com alfabetização em 9 horas. Jornal Diário de Notícias Ano XXXVII. Nº 19.498. Rio de Janeiro. 20 nov. 1966. p. 7-56. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/62311>. Acesso em 29/12/2022.

NOTÍCIAS DO EXÉRCITO. Alfabetização no Exército. Jornal Diário de Notícias. Nº 13.921. Rio de Janeiro. 9 abr. 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/73786>. Acesso em 29/12/2022

1º CADERNO. Novo método leva 40 dias para alfabetizar crianças. Jornal Correio da Manhã. Nº 21.635. Ano LXIII. Rio de Janeiro. 13 out 1963. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/44761>. Acesso em 30/12/2022.

ENTRE - RIOS. Escola Moderna. Jornal Entre-Rios Jornal. Ano XXXII. Nº 1641. Três Rios-RJ. 10 set. 1966. Disponível em
<<http://memoria.bn.br/DocReader/097098/5497>>. Acesso em 30/12/2022.

JORNAL DO BRASIL. Educar é a nova missão dos fantoches. Jornal do Brasil. Nº 136. Ano LXXV. Rio de Janeiro. 13 jun 1965. Disponível em
<http://memoria.bn.br/DocReader/030015_08/69787>. Acesso em 30/12/2022.

CLASSIFICADOS. Exército - Cursos. Jornal do Brasil. Nº 2. Ano LXXVIII. Rio de Janeiro. 10 abr. 1965. Disponível em
<http://memoria.bn.br/DocReader/030015_08/113978>. Acesso em 30/12/2022

PRIMEIRA PÁGINA. Ensino tem novo método. Diário de Notícias. Nº 1443. Rio de Janeiro. 14 dez 1969. Disponível em
<http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/88419>. Acesso em 30/12/2022.

1º Seção. Nova cartilha ensina fácil: teste no exército. Diário de Notícias. Nº 1443. Rio de Janeiro. 14 dez 1969. Disponível em
<http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/88424>. Acesso em 30/12/2022.

1º Seção. Boas Festas: DN recebe mensagens. Diário de Notícias. N.º 14.460. Rio de Janeiro. 30 dez 1969. Disponível em
<http://memoria.bn.br/DocReader/093718_04/88839>. Acesso em 30/12/2022.

1970 – 1979

OLIVEIRA, R. É vendo e ouvindo que a criança aprende mais. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 14 mar. 1970. Disponível em
<http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/182185>. Acesso em 30/12/2022.

GENTE. **Iracema Meireles (e Heloísa Gesteira)**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 21 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/191677>. Acesso em 04/01/2023.

CADERNO B. **D. Iracema e o bê-a-bá em dois tempos**. Jornal do Brasil. Nº 129. Ano LXXX. Rio de Janeiro. 04 set. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/193674>. Acesso em 04/01/2023.

LUZ, C. **Alfabetizar**. Jornal do Brasil. Ano LXXX. Nº 154. Rio de Janeiro. 03 out. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/195587>. Acesso em 04/01/2023.

GENTE. Iracema Meireles. Jornal do Brasil. Ano LXXXI. Nº 199. Rio de Janeiro. 26 set. 1971. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/223100. Acesso em 04/01/2023.

CADERNO B. A casinha feliz. Jornal do Brasil. Ano LXXXI. Nº 268. Rio de Janeiro. 19 fev. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/228758>. Acesso em 04/01/2023.

ECONOMIA. Suplemento Didático Nossas Cartilhas. Jornal do Brasil. Ano LXXXI. Nº ?. 27 mar. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/231535>. Acesso em 04/01/2023.

1º CADERNO. A casinha feliz. Jornal do Brasil. Ano LXXXII. N.º 7. 16 abr. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/233144>. Acesso em 05/01/2023.

CADERNO B. A letra de hoje faz palavra de amanhã. Jornal do Brasil. Ano LXXXII. Nº 50. Rio de Janeiro. 6 jun. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/236693>. Acesso em 11/01/2023.

1º Caderno. Explosão no DC-8 na Índia teve apenas 5 sobreviventes. Jornal do Brasil. Ano LXXXII. Nº 59. Rio de Janeiro. 16 jun. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/237347>. Acesso em 11/01/2023.

1º CADERNO. Cem crianças de seis a dez anos levam às ruas de Ipanema o bumba-meu-boi. Jornal do Brasil. Ano LXXXII. Nº 128. Rio de Janeiro. 26 ago. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/243148>. Acesso em 11/01/2023.

1º CADERNO. A Casinha Feliz. Jornal do Brasil. Ano LXXXII. Nº 327. Rio de Janeiro. 18 mar. 1973. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/4996>. Acesso em 11/01/2023.

1º CADERNO. A Casinha Feliz. Jornal do Brasil. Ano LXXXIII. Nº 49. Rio de Janeiro. 27 mai. 1973. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/030015_09/10397>. Acesso em 11/01/2023.

ENSINO E CULTURA. Correio Braziliense. Nº 3164. Brasília. 09 abr. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/1914>. Acesso em 11/01/2023.

ENSINO E CULTURA. Correio Braziliense. Nº 3170. Brasília. 16 abr. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/2092>. Acesso em 11/01/2023.

CARVALHAL, A. Brasília diz não ao analfabetismo. Correio Braziliense. Nº 4128. Brasília. 15 jul. 1973. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/35154>. Acesso em 11/01/2023.

ENSINO E CULTURA. Curso gratuito e outros. Correio Braziliense. Nº 4596. Brasília. 26 set. 1974. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/52833>. Acesso em 11/01/2023.

VARIÉDADES. Palestras. Correio Braziliense. Nº 6138. Brasília. 25 nov. 1979. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/130349>. Acesso em 11/01/2023.

DIVERSOS. Palestra sobre alfabetização. Correio Braziliense. Nº 6138. Brasília. 25 nov. 1979. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028274_02/130382>. Acesso em 11/01/2023.

CADERNO 2. Todos vão tirar de letra. Jornal do Comércio. Nº 20.477. Ano LXVI. Manaus. 20 ago 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/170054_01/91870>. Acesso em 30/12/2022.

PRIMEIRO CADERNO. Quatro mil estudantes fazem visita ao Museu do Estado. Diário de Pernambuco. Ano 147. Nº 286. Recife. 12 dez. 1971. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/029033_15/22367>. Acesso em 11/01/2023.

PRIMEIRO CADERNO. A casinha feliz e Tempo de Aprender. Diário de Pernambuco. Ano 147. Nº 59. Recife. 12 mar. 1972. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/029033_15/25429>. Acesso em 11/01/2023.

EDUCAÇÃO E CULTURA. Escola de arte tem curso sobre a fala. Diário de Pernambuco. Ano 153. Nº 320. 26 nov. 1977. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/029033_15/109429>. Acesso em 11/01/2023.

1º CADERNO. Alfabetização rápida: cinco lições, 30 dias. Correio da Manhã. Ano LXX. Nº 23.714. Rio de Janeiro. 6 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/089842_08/10040>. Acesso em 11/01/2023.

PRIMEIRA PÁGINA. Horas e Vagas. Correio da Manhã. Ano LXX. Nº 23.729. Rio de Janeiro. 23 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/089842_08/10593>. Acesso em 11/01/2023.

1ª SEÇÃO. Extra. Diário de Notícias. Nº 14.661. Rio de Janeiro. 15 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_05/4693>. Acesso em 11/01/2023.

FÔRÇAS ARMADAS. Festa cívica da bandeira foi no Panteon de Caxias. Diário de Notícias. Nº ?. Rio de Janeiro. 20 nov. 1971. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_05/14884>. Acesso em 11/01/2023.

1º CADERNO. ABC todos vão tirar de letra. O jornal. Ano LI. Nº 15.000. Rio de Janeiro. 21 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/110523_06/87159>. Acesso em 11/01/2023.

SANTOS, M. J. DOS. Disléxicos: problema “brilhante” na escola. O Fluminense. Ano XCVI. Nº 21.481. Niterói. 8 set. 1973. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/100439_11/17060>. Acesso em 11/01/2023.

PÁGINA 5. Eles são da Record Cultural. O Fluminense. Ano ?. Nº ?. Niterói. 20 mar. 1975. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/100439_11/28944>. Acesso em 11/01/2023.

PEQUENAS NOTAS. Apresentação da Cartilha do Adulto. A Tribuna. Ano LXXVII. Nº 132. Santos. 20 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/153931_02/6631>. Acesso em 11/01/2023.

CADERNO 1. Alfabetização em 30 dias. Diário de Natal. Ano XXX. Nº 8.873. Natal. 7 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/028711_02/1442>. Acesso em 13/01/2023.

VELHO, L. C. Espaço livre. Jornal Luta Democrática. Ano XVIII. Nº 5363. Niterói. 15 jun. 1971. Disponível em <<http://memoria.bn.br/DocReader/030678/48123>>. Acesso em 13/01/2023.

Encerrado curso de formação condicionada. Diário da Manhã. Ano XLVI. N 5730. Recife. 24 nov. 1973. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/093262_06/7835> Acesso em 13/01/2023.

LOPES, O. Leila Diniz – Poema de amor feito saudade. Jornal Tribuna da Imprensa. Ano XXIV. Nº 7.012. Rio de Janeiro. 31 mai. 1973. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/154083_03/12454>. Acesso em 13/01/2023.

NOTAS PARA AGENDA. Jornal do Commercio. Ano 144. N 270. Rio de Janeiro. 20 ago. 1970. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/364568_16/3945>. Acesso em 13/01/2023.

1980- 1989

CADERNO B. Incentivo à Leitura. Jornal do Brasil. Ano XC. N 189. Rio de Janeiro. 14 out. 1980. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/19014. Acesso em 13/01/2023.

1º CADERNO. Funabem promove debate. Jornal do Brasil. Ano XCI. N 101. Rio de Janeiro. 18 jul. 1981. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/289231. Acesso em 13/01/2023.

AVISOS RELIGIOSOS. Professora Iracema Meireles. Jornal do Brasil. Ano XCI. N 332. Rio de Janeiro. 10 mar. 1982. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/66208. Acesso em 13/01/2023.

AVISOS RELIGIOSOS. Professora Iracema Meireles: Missa de 7º dia. Jornal do Brasil. Ano XCI. N 338. Rio de Janeiro. 16 mar. 1982. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/030015_10/66651. Acesso em 13/01/2023.

CIDADE. Paulista inova métodos de ensino e técnicos elogiam os resultados. Diário de Pernambuco. Ano 159. N 254. Recife. 16 set. 1984. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/029033_16/80233. Acesso em 13/01/2023.

1990 -1999

EDUCAÇÃO. Professores têm curso gratuito. Jornal dos Sports. Ano LXI. N 19.941. Rio de Janeiro. 16 nov. 1992. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/13424. Acesso em 13/01/2023.

EDUCAÇÃO. Editora faz curso para debater Alfabetização. Jornal dos Sports. Ano LXI. N 20.046. 2ª edição. Rio de Janeiro. 6 mar. 1993. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/14833. Acesso em 13/01/2023.

EDUCAÇÃO. Alfabetização é o tema do debate. Jornal dos Sports. Ano LXII. N 20.176. Rio de Janeiro. 14 jul. 1993. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/16457. Acesso em 13/11/2023.

EDUCAÇÃO. Alfabetização atualiza professores. Jornal dos Sports. Ano LXII. N 20.360. Rio de Janeiro. 16 jan. 1994. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/18831. Acesso em 13/11/2023.

EDUCAÇÃO. Alfabetização tem curso de atualização. Jornal dos Sports. Ano LXIII. N 20.470. Rio de Janeiro. 08 mai. 1994. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/20382. Acesso em 13/11/2023.

EDUCAÇÃO/CULTURA. Curso especializa em alfabetização de crianças. Jornal dos Sports. Ano LXIV. N 20.863. Rio de Janeiro. 10 jun. 1995. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/25135. Acesso em 13/11/2023.

EDUCAÇÃO/CULTURA. Curso: Atualização em Alfabetização. Jornal dos Sports. Ano LXIV. N 20.869. Rio de Janeiro. 16 jun. 1995. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/25209. Acesso em 13/11/2023.

EDUCAÇÃO/CULTURA. Atualização em Alfabetização. Jornal dos Sports. Ano LXIV. N 20.904. Rio de Janeiro. 21 jul. 1995. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/112518_06/25607. Acesso em 13/11/2023.

LIBÓRIO, A. J. Reciclagem em Alfabetização. Jornal do Commercio. Ano 167. N 81. Rio de Janeiro. 11 jan. 1994. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/364568_18/44659. Acesso em 13/01/2023.

APRENDA. Alfabetização. Correio de Notícias. Ano VIII. N 405. Curitiba. 10 mai. 1992. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/325538_02/15272. Acesso em 13/01/2023.

Produção de materiais didáticos/literários da autora Iracema Furtado Soares de Meireles

MEIRELES, Iracema. **É tempo de Aprender**: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura. 12ª Edição Revisada. Rio de Janeiro: Editora Record, 1978.

MEIRELES, Iracema. **Historinhas da Vovó Marieta**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

MEIRELES, Iracema. **Historinhas da Vovó Marieta**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

Produção de materiais didáticos da autora Iracema Furtado Soares de Meireles e Eloisa Meireles

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: cartilha pela Fonação Condicionada e Repetida e 1º livro de leitura. 12ª Edição Revisada. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: cartilha pela fonação condicionada e repetida. 24ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: livro de alfabetização. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 1999.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**. 3ª reimp. Rio de Janeiro: ISM Editora, 2022.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: primeiro livro de leitura. 12ª Edição Revisada. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: caderno de exercícios. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: caderno de exercícios. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**: material didático de apoio. Rio de Janeiro: ISM Editora, 2019.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **É tempo de aprender**: alfabetização. 1ª edição. Rio de Janeiro: Primeira Impressão, 1999.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **É tempo de aprender**: livro de atividades. 1ª edição. Rio de Janeiro: Primeira Impressão, 1999.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **É tempo de aprender:** livro do professor. 1ª edição. Rio de Janeiro: Primeira Impressão, 1999.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **Novas histórias da Vovó Marieta.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

APENDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA ELOISA MEIRELES

1. O método da cartilha A casinha feliz, denominado de fonação condicionada e repetida, foi elaborado por Iracema Meireles em 1963? Você tem informações sobre como ela formulou essa proposta de alfabetização e se buscou algum tipo de formação ou aprofundamento de estudos à época?
2. Na época em que o método foi elaborado, houve alguma motivação específica?
3. Há algum outro método ou proposta didática que se aproxima da proposta de alfabetização pela fonação condicionada e repetida?
4. De tempos e tempos, como se observa hoje, o debate em torno da alfabetização pelo método fônico ganha projeção. Como você avalia a relação do método contido na A casinha feliz com esse debate? Quais contribuições entende ter a alfabetização por essa perspectiva metodológica?
5. Como você definiria de maneira geral o método da fonação condicionada e repetida?
6. Qual a proximidade desse método com outros e quais as especificidades dele?
7. Você entende que o método da Fonação Condicionada e Repetida apresentava, à época de sua elaboração, algum aspecto inovador ou de ineditismo? Como o avalia hoje, depois desses anos, já que ele continua amplamente utilizado pelo país?
8. Em que ano os materiais relacionados à cartilha A Casinha Feliz passaram a ser assinados também por você, como coautora? O que levou você e Iracema a trabalhar em coautoria?
9. Quais as principais mudanças que vocês realizaram no material, quando ele passou a ser em coautoria entre vocês duas?

10. Desde as primeiras edições da cartilha A Casinha Feliz, as ilustrações se mantiveram as mesmas. Há alguma razão para isso?

11. Houve algum critério específico para a escolha dessas ilustrações?

12. Ao longo do tempo, diferentes materiais relacionados ao método da Fonação Condicionada e Repetida foram produzidos: “História da casinha feliz”, “A casinha feliz”, “Cartilha do soldado”, “Cartilha do Adulto” e cartilha “É Tempo de Aprender”. Esses materiais ainda continuam em uso?

13. Há outros materiais além desses que foram produzidos ao longo dos anos e vinculados ao método da casinha feliz?

14. Atualmente, é possível saber quais redes de ensino adotam o método da casinha feliz para alfabetização?

15. Ao longo desses anos, o material sofreu atualizações, mudanças ou revisões? Se sim, quais?

16. Quais outros aspectos você gostaria de comentar que eventualmente eu não perguntei durante a entrevista?

APENDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ELOISA MEIRELES

Bruno: Bom dia, hoje é dia 02 de setembro de 2023. Estou no Rio de Janeiro, com a professora Eloisa Meireles, autora da cartilha A Casinha Feliz, no bairro de Ipanema. Fazendo a entrevista para tese de doutorado na Universidade Federal de São Paulo. [...] Eu estou registrando, só para ficar registrado na gravação todas as informações, né?

Eloisa: Certo, tem que ficar. Tem que ficar. Além disso, está um dia lindo.

Bruno: 12:25 (meio-dia e vinte e cinco), num sábado ensolarado com a vista... ora para o mar ora para os morros cariocas... Um dia muito bonito, recebido com muita alegria e cortesia da professora Eloísa. Professora Eloisa, vou começar nossa entrevista...

Eloisa: Vamos!

Bruno: Estou com o roteiro em mãos, caso a senhora queira também ficar para acompanhar a leitura do roteiro. Só para... Primeira pergunta para a Professora Eloisa Meireles: O método da cartilha A casinha feliz, denominado de fonação condicionada e repetida, foi elaborado por Iracema Meireles em 1963? Você tem informações sobre como ela formulou essa proposta de alfabetização e se buscou algum tipo de formação ou aprofundamento de estudos à época?

Eloisa: Esse método criado por Iracema Meireles, ele foi criado aos poucos, durante a segunda metade dos anos 1950 e foi apresentado, aí sim, no início dos anos 1960, 62... Houve uma grande apresentação, uma entrevista... ele começou a ser divulgado e foi apresentado por ela em 1962, 63, e foram várias apresentações. Foram várias experiências, a primeira de todas foi no Rio de Janeiro, numa escola municipal cuja diretora, corajosa, ousada, professora Francisca Horácio, abriu as portas da sua escola, escola e... Entregou uma turma para que fosse feita a experiência. E aí, a Iracema apresentou o método primeiro para as professoras e deu uma aula para as crianças e foi uma coisa muito mobilizante... As pessoas adoraram... As crianças num minuto começaram a participar e a responder, a fazer os sons. E aí, foi a primeira... a primeira apresentação pública, digamos assim, porque antes disso, a Iracema fez uma

experiência em grupo, num coleginho no Lins de Vasconcelos, Rio de Janeiro... Um coleginho que ela ajudou a fundar, o instituto Santa Inês, e, nesse colégio, ela experimentou, pela primeira vez, o trabalho dela de alfabetização em grupo. E daí para diante, ele foi sendo divulgado e apresentado. Então, nós podemos considerar que ele foi... foi... foi dado à luz a ele em 1962. Isso é uma data marcante.

Bruno: A fonação condicionada e repetida, sem a casinha, sem a publicação da casinha?

Eloisa: Ainda sem cartilha! Era só o método e algum material. Ela mandou fazer algumas, alguns materiais eram... Eram umas... Como se fossem umas placas de madeira com frases que dividida em palavras, porque ela começou a fazer desse jeito. Aí, a história do método que, que vai ser... Porque no início, ele partia da história. Depois da história, ela tirava as sentenças, das sentenças, as palavras, das palavras as sílabas, e aí, chegava nas letras que foi essa grande diferença, naquele momento, que não se chegava até a letra. Chegava-se à sílaba, nesse período dos anos 60, 50... Aí, ela chegou até a letra. E aí, veio a história do método todo, que eu não sei se é o momento agora para eu contar... Posso continuar? Aí, ela começou a observar que as crianças esqueciam as frases e, às vezes, as palavras, e não esqueciam as letras, porque as letras eram apresentadas como figuras daquela história. Tinha um ratinho, tinha uma serpente, tinha uma motocicleta, tinha um... um neném... Enfim, todo, todo aquele universo das histórias, ela passava a observar que a criança memorizava com muita facilidade, eu diria até que não era memorizava, ela, na mesma hora, o som vinha. Daí, esse nome de fonação-condicionada-repetida. Porque o menino via a figura do ratinho e lembrava da história, que o ratinho saía correndo, roendo tudo, por conta lá de um episódio dele. O menino olhava o 'r', daquele formato que está lá na história, no das letras que ela mandava... mandava cortar com serrinha tico-tico, que era uma serrinha que toda professora tinha naquela época. A criança olhava para ali, já fazia o barulho do ratinho, fazia 'rrr', 'rrr', 'rrr', fazia o da serpente, que corria atrás do ratinho, fazia: 'sss'. Ela observou que aquele... aquele período todo de frase, de palavra... Eles esqueciam, não davam grande importância. Aí, ela resolveu dar um salto da história para o personagem. Aí, ela passou a chamar o método dela de método da letra-personagem, mas esse nome nunca foi impresso. Ele ficou sendo sempre esse nome de fonação condicionada e repetida. Depois, ele ficou

fonação condicionada a uma história. Que era... Aí, ele ficou FCH... Até aparece FHC, mas não é (risos)... É FCH... Ficou com esses nomes e apelidos. Outros chamavam a letra do pá, pá, pá, pá, porque ela pegava o 'p' associava com a figura do pai, que o pai na história era o mais alto, tinha perna cumprida, então a letra 'p' é aquela haste cumprida, e ela... e parecia um martelinho... ela mostrava um martelo e botava na frente do 'p' ficava muito parecido com o martelo... e martelo dá pancada, faz "pá...", "pá...", "pá...". Enfim, cada letra ela apresentar associada ou relacionada a uma figura do conhecimento das crianças e personagem da história. Era tudo muito amarradinho... tudo muito... que fazia sentido, tinha o contexto. A história que podia ser no teatrinho ou só contada, ela tinha uns cartazes grandes, ela mostrava as figuras, da história chegava na letra, no fonema. Não era nem o nome da letra. Até ela dizia isso: "não precisa saber por enquanto o nome dessas letras, vamos chamar ratinho, serpente, tatatá..." Tinha o barrigudo, que era o 'b'. E as crianças emitiam o fonema naturalmente, sem ter que decorar, porque estava ali na frente, eles viam a figura do barrigudo, o barrigudo na história ele vinha... É porque as histórias são muito ricas, muito movimentadas, e eu não vou poder contar as histórias numa entrevista assim... Mas o fato de ter o barrigudo que tinha levado uma... uma trombada da motocicleta que esbarrou nele, ele ficou segurando a barriga, querendo mostrar a barriga dele, que tava doendo, ele fazia assim "bã...", "bã...", "bã...", ficou gaguejando, ele gaguejava pra dizer "bã...", "bã...", "bã...". Aí, as crianças olhavam para o 'b' e faziam "bã...", "bã...". Então, num minuto, sem nenhum esforço de memória, eles descobriam os fonemas e aí fonema junto de outro fonema, fazia a aglutinação, formava a sílaba ou palavra monossílaba. Foi assim que aconteceu esse começo, mas não tinha cartilha ainda. Era só o método. E como a experiência nesse coleginho lá do Lins de Vasconcelos foi um sucesso. Tanto que a diretora continuou com o colégio até pouco tempo... E, nesse meio tempo, nós viemos para Ipanema, onde começou o colégio dela, que, aliás, foi o segundo colégio que o primeiro foi em Recife, mas não tinha nada com a alfabetização. Era um colégio primário, não tinha nada com alfabetização ainda. Ela, em Ipanema, ela fundou a Escola de Brinquedo. Ela botou esse nome. A ideia era ser um jardim da infância com alfabetização e com muita brincadeira, era muita brincadeira mesmo. Eu fico me lembrando que ela ensinava (risos) o a-e-i-o-u, que era os amiguinhos, as vogais, ela fazia, botava 5 casas, tinha

um coelhinho que do colégio, vários coelhinhos, mas tinha um que nessa hora, botava o coelhinho e ficava todo mundo em volta para ver em que casa o coelhinho entrava. Pronto! Entrou na casinha que estava o 'i'. E, assim, eles iam aprendendo vogais e consoantes, no meio de muita brincadeira, muita história, muito jogo. Acho que agora me perdi um pouco. Eu já peguei o ramal aí que não era para pegar (risos).

Bruno: Tá certo, então!

Eloisa: Ah, tem aqui a pergunta... É... se é, se eu tenho a informação dela ter se buscado em outros lugares... Ela era professora primária, especialmente de matemática, e era uma pessoa muito curiosa. Minha mãe lia muito, estava sempre a par dos estudos, dos movimentos contemporâneos e anteriores, naturalmente. Mas ela não buscou especificamente algo sobre alfabetização, porque a alfabetização entrou na vida dela por um outro motivo, não porque ela tivesse ido buscar estudos de alfabetização.

Bruno: Qual foi esse motivo?

Eloisa: Esse motivo, porque deu essa motivação toda, foi um menino de 12 anos, filho de uma família de classe média de nível socioeconômico, cultural, mais ou menos, de classe média mesmo, pai militar. E o menino com 12 anos, inteligente, bem socializado, não lia, não aprendia a ler na escola, aí levaram para minha mãe, por quê? Porque ela era professora e por que... Ela gostava! Ela gostava de olhar, de desafio, de viver... Nesse tempo, ela não tinha trabalho formal regular, não. Aí, ela pegou esse menino e começou a trabalhar com ele na forma, mais diferente daquilo que era da escola. O que que ela fez com ele? Foi o jardim zoológico, começou a fazer com ele o método de projetos, né? Que era um método conhecido na época. Ela construiu com ele um jardim zoológico e botava as placas é... macaco... Sei lá, eu tinha 12 anos. Eu sei que eu vi aquela movimentação. Ela preparando casa para macaco casa para outros bichos. E nessa brincadeira de fazer o jardim zoológico, o menino aprendeu a ler. Ainda era a palavra, ela partia da palavra e ia dividindo em pedaços, formando novas palavras com as sílabas. Quer dizer, ela usou ainda a palavração, que chega na silabação e forma novas palavras. Isso eu sei que ela ainda usou isso com esse menino, isso era o ano de 1952, se eu não estou enganada. Eu tinha 12 anos, então eu tinha outros interesses, não ficava acompanhando lá, mas

sabia que estava acontecendo aquilo. O menino aprendeu a ler e ela ficou com aquela questão. Daí, ela começou a pensar em alfabetização, aí sim, eu diria que ela fez leituras, observou. Foi, foi ao jardim da infância do colégio Bennett, que era um colégio particular Metodista e modelo de jardim da infância, como também devia ter algum da rede pública, que ela visitou. Existia a escola Guatemala, que era uma escola modelo também. Enfim, nessa época, ela começou a se interessar pela alfabetização. E começou a pensar, o que será que o menino como esse, que inteligente, bem desenvolvido, não aprendia a ler. Era um disléxico, mas essa palavra, e essa disfunção só foi conhecida depois. Depois ela ligou, quando ela fez outros estudos, ela fez fonoaudiologia, “Ah, o André era disléxico, claro!”, ficou claro para ela, mas na época, não. Pelo menos ela, eu acho que não sabia. Eu acho que o conceito não existia com esse nome. Existia a coisa, claro, um disléxico, sempre deve ter havido, mas o nome... O conhecimento sobre isso não existia.

Bruno: Certo, a senhora sabe se tinha algum livro em circulação, algum estudo que nessa época, a senhora sabe se ela fazia? De teórico?

Eloisa: Eu sei que ela sabia e falava em vários teóricos na época, na minha memória, eu me lembro dela falar em: Decroly, Claparède, Binet... quem mais? Eu não sei mais... John Dewey? Talvez... Olha eu não sou capaz de responder isso com precisão... Eu acho que isso, talvez, nos escritos dela, que são pouquíssimos, quando ela fala do método por ela mesmo, ela tem um texto que está no site, mas eu não me lembro, não, eu não me lembro direito. Eu sei que esses daí ela falava, ela estudava. Eu via minha mãe sempre, sempre estudando, sempre. Procurando conversar sobre isso com outras pessoas.

Bruno: Na época em que o método foi elaborado, houve alguma motivação específica?

Eloisa: Foi exatamente o que eu falei do menino André, que chegou, foi a motivação dela, foi isso. Foi resolver um caso de um menino que não aprendia, e aí, criar para ela um problema que era entender o que era isso que fazia o menino não aprender.

Bruno: Certo! Há algum outro método ou proposta didática que se aproxima da proposta de alfabetização pela fonação condicionada e repetida?

Eloisa: Sim, na época, quase contemporâneo, um pouco depois, apareceu o método, que também é fônico, cujo nome de fantasia era abelhinha, é abelhinha. Era o método da abelhinha, cujas autoras se referiram ao método da Iracema, dizendo que se inspiraram na Iracema e no método misto italiano. Era o que havia na época parecido. Porque também procurava explorar o som das letras, ou seja, o fonema.

Bruno: Então, primeiro a casinha feliz surgiu, depois a abelhinha veio depois?

Eloisa: Sim, a casinha é anterior, a casinha feliz é anterior.

Bruno: Aliás, a fonação condicionada e repetida?

Eloisa: É... (risos).

Bruno: De tempos e tempos, como se observa hoje, o debate em torno da alfabetização pelo método fônico ganha projeção. Como você avalia a relação do método contido na A casinha feliz com esse debate? Quais contribuições entende ter a alfabetização por essa perspectiva metodológica?

Eloisa: Vamos ver pela primeira parte. Qual é a avaliação que eu faço entre o que acontece, o debate e o método da casinha feliz. Tem épocas que ele é valorizado, endeusado, tem épocas que ele é desvalorizado e quase demonizado. Já houve época de ser demonizado, de acontecerem coisas inacreditáveis pelo fato dele existir e de eu ser a autora dele, que a minha mãe não pegou mais esse momento. Ela faleceu em 82. Então essa guerra que houve de método fônico ou de método versus proposta construtivista, que não é um método, foi muito acirrada, foi muito dolorosa para mim e para as pessoas que trabalharam com o método fônico, então nos atingiu muito, muito mesmo. E depois, é tal coisa: ondas vão e voltam. Nesse momento, está um momento muito bom para o fônico no mundo inteiro. E aliás, eu diria que no mundo, o fônico nunca deixou de ser valorizado. Através de pesquisas, eu fiquei sabendo de vários países, pesquisas feitas pelo meu irmão, que era engenheiro, que queria entender o porquê esse ódio com fônico, o ódio à casinha feliz. Teve gente que até botou o apelido de casinha infeliz. Por que isso? E ele começou a fazer pesquisa e viu que todo mundo de escrita alfabética chegava ao fonema e ensinava explicitamente sons de letra, com raras exceções. Aí vem um alento para nós. Deu uma revitalização até na minha, na minha maneira de trabalhar, porque eu ficava

muito, muito constrangida. Eu era chamada para fazer palestras sobre o método e aí eu era muito bem recebida e as pessoas se entusiasmavam, mas corria uma ideia de que aquilo era errado, ultrapassado. Então, as secretarias de educação, as equipes centrais, combatiam explicitamente. Teve uma história de uma professora que usava o método, a turma estava lendo, ela conseguiu, não sei como, uma reportagem da TV Globo, porque paralelamente a isso, estava acontecendo um fracasso novamente na alfabetização pública. Um fracasso como nunca tinha havido antes. Não vou dizer que ela nunca foi maravilhosa e teve uma época que foi. Mas já, já, não vinha tão boa. Essa professora Sidneia Silva, eu não me esqueço, ela avisou às crianças e aos pais que a TV Globo iria lá, filmar uma aula dela, porque as crianças estavam lendo aumentando, ela dizia “pode mostrar um texto, pode escrever no quadro”, que o repórter podia fazer isso. Quando chegou o aparato, que a diretora viu, entrou em pânico e não permitiu a entrada. Foi um fiasco, não entrou, a reportagem não pôde ir ao ar, porque a diretora ficou com medo, porque havia uma perseguição quando se usava método fônico, nesse período. Que foi no fim dos anos 80, se eu não estou enganada, esse fato, então foi um momento muito difícil. Com a pesquisa do meu irmão, nós criamos alma nova, criamos força. Aí, eu ia para as palestras com outra segurança e também munida de material, que ele fez uma pesquisa. Aí, eu fazia a pergunta: vocês acham então que os pedagogos franceses, ingleses, de Israel, da Itália, aí eu saía citando, de Cuba, são mais atrasados do que os nossos? Por isso que eles usam fônico ou fonético, tanto faz. Aí, a pergunta ficava no ar... Porque no momento foi maciça a propaganda por não usar método, não usar cartilhas e muito menos A casinha feliz. Só que A casinha feliz nunca morreu. Ela chegou em momentos de ficar bem fraquinha assim, mas morreu, nunca morreu. Desde a primeira edição ela existe, nunca deixou de ser usada, escondida, professora fechava a porta, fazia casinha, vai ser cartilha. Aí, ela usava o método sem usar a cartilha. Até hoje isso acontece. Eu até digo gente, para, para poder viver e se expandir, vocês têm que usar a cartilha também. Além de ser muito importante para o menino pegar a ler, escrever, desenhar, pintar, é importante, é bonita ele de ter o livro dele, dá um orgulho, é importante para ela existir. Para ela se manter tem que existir a cartilha, senão fica só o método e não tem, não tem a materialização do método. Hoje, ele tem. Tá aí, mas não foi fácil. Agora está ótimo.

Bruno: Tá certo! Como você definiria de maneira geral o método da fonação condicionada e repetida?

Eloisa: Eu definiria como um método fonético contextualizado. E se eu digo que ele é contextualizado, eu posso chamá-lo de método global fonético com hifenzinho, que é uma coisa que Iracema vem dizendo há muito tempo em congresso. Na verdade, esse método ele é global-fonético. Aí, a pessoa “como que pode ser global, fonético?”. Ele é global do ponto de vista da abordagem, da incentivação, que se chamava quando eu estudei, recurso de incentivação, era a maneira de você trazer o aluno para o assunto. Hoje, se chama abordagem. Ele tem uma abordagem totalmente globalizada, porque é uma história, é teatrinho de fantoche, é brincadeira, é criança protagonizando, falando com o boneco, criança criando textos orais, assim, espontaneamente... É todo um mundo que acontece em torno da história da A casinha feliz e, no meio desse mundo, vem a letra como personagem, aí do ponto de partida da alfabetização, desse ponto de vista, a alfabetização é fonética, porque ela começa trabalhando os sons das letras e vai seguindo aquele modelo do fonético. Parte da partezinha para chegar até o todo, que é o texto. A criança começa lendo, primeiro fazendo fonação, que é a emissão do fonema, depois ela aglutina, formando monossílabos ou palavras ou sílabas, né? Depois, ela faz de duas sílabas, trissílabas, depois, ela começa com pequenas frases, até que ela chega ao texto para leitura. Então, vai com aquela, com aquele triângulo do vértice para baixo, vai crescendo até chegar ao texto. Nesse ponto de vista, ele é um método. Ele é um modelo de método fonético. Ou sintético ou ascendente, aí tem uma porção de maneiras de você olhar, mas eu gosto do triângulo. Eu acho que fica muito bom para a professora entender. Que ele parte dum pontinho vai se ampliando até chegar à leitura de um texto, mas o menino não tem relação com o texto? Tem! Porque o texto contado da história, então é por isso que nós chamamos de global-fonético. Mas, do ponto de vista de leitura, do ponto de partida da leitura, ele é o método fonético com muita honra.

Bruno: Qual a proximidade desse método com outros e quais as especificidades dele?

Eloisa: Vamos ver... Do ponto de vista, se você olhar para os métodos globais, ele tem uma semelhança, porque parte de uma história, parte de um contexto, parte de

um texto, só que é contado oralmente, é um ambiente globalizado. Do ponto de vista dos fonéticos, ele é igual aos fonéticos porque ele parte da letra e chega até ao texto. Agora, qual é a grande diferença dele? É porque ele ensina, explicitamente, o som das letras a partir de um recurso criado pela Iracema, que é a figura-fonema. O que é a figura fonema? É uma figura, um desenho, uma figura, uma representação gráfica de alguma coisa que o menino conhece, vai ter um rato, um barrigudo ou motocicleta, uma serpente, um martelo... A figura fonema vai ser a figura que vai levar o aluno a descobrir o som da letra, ou seja, o fonema. O aluno não tem que decorar e isso foi a grande diferença. Enquanto em quase todos os métodos existe um esforço de memorização, quase todos que eu conheça, pelo menos. Eu diria quase todos, porque eu sei que a abelhinha também fazia essa associação. Mas, quando a Iracema criou esse método, quando ele já estava estruturado, essa era a grande diferença: o aluno chegava ao fonema sem decorar. Então, tinha casos, como o caso de um menino chamado Eduardo, que em nove dias ele leu. Ele leu um livro “A história do bebê”, acho que era da Alaide Lisboa, se eu não estou enganada, dizia assim: “o bebê gosta do banho, mas não gosta do sabão”. Isso está na Revista do Ensino, número 90, essa história está lá e esse menino está lá, o Eduardo, na Revista do Ensino, número 90, que saiu em 1962, mostra esse caso. A Iracema está com esse menino lendo, ele leu em 9 dias, foi uma coisa incrível! Porque ele não tinha que decorar, ele olhava, ele aprendeu aquele mecanismo de aglutinar som da consoante com a vogal, no que aquele mecanismo está aprendido, está visto, ele está lendo. Aí, é só ir ampliando os níveis da leitura, mas o mecanismo da leitura ele já dominou, ele já sabe que aquele desenho representa um som da fala, que é o fonema, o outro a vogal. Ele junta os dois, ele lê mala, lê pé, lê pó... Aí, só você ir burilando. E se ele é um menino inteligente, desenvolvido, vai... A minha neta inventou de estudar pela A casinha feliz, porque ela nasceu ouvindo falar em casinha feliz: “vó eu quero entrar para a casinha feliz”. Eu arrei toda aquela parafernália, casinha, boneco... Eu botei tudo em cima da mesa e falei “pode vir, Dora”. Ela só veio um dia, ela captou a coisa e não veio mais: “já sei”. E ela estava na escola, evidentemente, aprendendo a ler no colégio Notre Dame por palavração. Eles usavam a palavração, tinham cartilha, era tradicional, não tinha nada de não ter método, não ter cartilha. Ela estava lá. Não estou dizendo que ela era uma menina mágica, nem superdotada, não. Ela apenas pegou

da casinha feliz o jeitinho de saber o som de todas as letras, porque ela ouviu a história. Falei “Dora, você não vem de novo?”, “não vó, já sei” (risos). E aí, num estante foi. Essa é a grande, a grande diferença... O diferencial da A casinha feliz não é o teatro, não é a música, não é a pintura, não é nada disso, é a figura-fonema. Ela é a alma do método e, quando a pessoa não entende isso, quer começar com outro tipo de letra. “Ah, mas não posso começar com cursiva, não posso começar com maiúscula...”. Não!!! Comece com aquela letra que é igual a figura-fonema, porque com menos de um mês você já passa para a letra de imprensa minúscula, porque é quase igual. Não se preocupe com isso. Se o menino aprende a ler, transpor para outras letras a leitura não é complicado. É mais complicado a escrita, porque se ele habitua a escrever com letra de fôrma um ano inteiro para passar pro cursivo, já vai dar problema. Mas isso é outra conversa, que eu não quero entrar. Senão, é o tal do ramal deficitário (risos).

Bruno: Você entende que o método da Fonação Condicionada e Repetida apresentava, à época de sua elaboração, algum aspecto inovador ou de ineditismo? Como o avalia hoje, depois desses anos, já que ele continua amplamente utilizado pelo país?

Eloisa: Do de vista de ineditismo, no Brasil, sim. Quer dizer, acho que eu estou dizendo bobagem. Não! No Brasil, naquele momento, ele era considerado uma aberração, porque chegava até a letra e o som da letra, e isso não era bem visto. Era a época do método que só chegava até a sílaba e fazia novas palavras, então foi uma coisa inovadora. Agora, isso já existia. Trabalhar com o fonema e com som de letra já existia. Que eu saiba pelo menos desde o século XVIII ou XIX, na Inglaterra, eu tenho material de método com o som das letras, mas isso caiu e a língua inglesa, sobretudo os Estados Unidos, depois da segunda guerra, que nos influenciava muito, começou a só trabalhar até sílabas pela dificuldade, porque não é um idioma fonético, o inglês. Não é tão fonético quanto o nosso, o nosso é muito fonético. Só quem ganha pra ele, eu acho que é o alemão. O espanhol ganha um pouco mais. Enfim, não vou entrar nisso. Como o nosso idioma é fonético, fundamentalmente fonético, é um contrassenso, como dizia o professor Lourenço Filho: “não trabalhar com o método fonético é um contrassenso no idioma fonético”. Que os ingleses fujam disso a gente até entende porque cada letra pode ter vários sons logo de começo, já é uma

dificuldade. Então, o que que eles fizeram? Trabalhavam até a sílaba pra depois, num outro nível de estudo, ver que os fonemas são assim, tem esses sons. Mas nós aqui copiarmos isso foi um contrassenso, e o Lourenço Filho dizia isso. Tanto que quando ele viu esse método, ele fez um bom parecer muito interessante, mostrando isso, e eu me lembro dessa frase “não usar o método fonético é um contrassenso pelo idioma como o nosso”. Bom, agora que eu me perdi mesmo.

Bruno: O ineditismo.

Eloisa: O ineditismo foi isso... Foi chegar até o som da letra e a figura-fonema que era responsável por isso. O menino não tinha que decorar o som da letra, nem o nome da letra. Ele olhava e dizia o som, era imediato. Esse foi um grande ineditismo. E deu um salto, realmente, deu um salto... E isso também foi ao encontro das memórias afetivas de muita gente, que até hoje se lembra da sua alfabetização por causa das histórias dos personagens... do ratinho, volta e meia eu recebo telefonemas “ai, não esqueço o ratinho desobediente”... O ratinho desobediente é o ‘r’. Então isso foi muito forte. Esse era um ineditismo desse método. E o segredo do sucesso também, da eficácia dele. Ele é muito eficaz. Ele acontece, as pessoas aprendem em pouco tempo. Outra coisa, a rapidez. Num país como o nosso, com distâncias enormes, dificuldades enormes, muita gente analfabeta. Você ficar um ano, dois, três... para alfabetizar uma pessoa é um absurdo quando você pode fazer isso em menos tempo. É muito mais econômico e muito mais eficaz. O método tem essa rapidez. Eu me lembro que uma das matérias grandes é assim: “aprende-se a ler e a escrever em 40 dias”. Claro que isso era uma média, tinha mais ou menos, mas essa revista do ensino que eu citei, o título é esse “Aprende-se a ler e a escrever em 40 dias”. E essa reportagem fez o método se expandir pelo Brasil inteiro, que essa revista era do Rio Grande do Sul, foi a Revista do Ensino da editora Globo do Rio Grande do Sul. Expandiu muito o método. Bom, voltando, o ineditismo era esse, era usar o som da letra e a figura-fonema.

Bruno: Em que ano os materiais relacionados à cartilha A Casinha Feliz passaram a ser assinados também por você, como coautora? O que levou você e Iracema a trabalhar em coautoria?

Eloisa: Desde a primeira edição da A casinha feliz, eu participei. O meu nome está lá. Só foi um curto período, talvez nos anos, no fim dos anos 70 que eu me afastei e depois voltei. Foi pouco tempo. Eu acho que não durou nem 5 anos de material sair só com o nome da Iracema. Sempre fui coautora, porque desde os 14 anos que ela me envolvia nisso. Eu dava aula, eu contava história, eu fazia cantiga com os meninos, brincava de roda para fazer aquela brincadeira do lenço atrás que eu não sei, aqui se chama lenço atrás, tem lugar que chama “corre, corre lá cutia, aqui é de noite, quer de dia...”, que é uma roda, a gente pega, pegava uma letra e saía correndo atrás das crianças e largava a letra atrás de um, aquele que pegava a letra, tinha que fazer o som e sair correndo atrás do... quer dizer, eu fazia isso, até porque ela já estava mais velha, e não queria ficar correndo e botava para fazer. Eu era coautora com ela, não do método. É ela que criou essa ideia, dessa figura-fonema, dessas histórias... Nas histórias eu entro como alguém que enriquece a história, que bota mais um elemento, que tira um, que a atualiza, né? Minha mãe morreu em 82, de lá para cá, tem até palavra que saiu do uso, então eu tenho que estar atualizando.

Bruno: Mas a cartilha, as 2 fizeram?

Eloisa: A cartilha, eu sempre fui autora, coautora. Sempre! De todo o material... Da cartilha de criança, do adulto, todas elas, todas..., todas..., todas..., todo o material!

Bruno: Quais as principais mudanças que vocês realizaram no material?

Eloisa: Uma mudança importante, ele começou em três volumes. A cartilha tinha três volumes, se chamava História da Casinha Feliz, três volumes. Tinha exercícios dentro. Aí, tinha as figuras todas. É três volumes... Um dado momento, acho que a pedido da própria editora, veio para um volume com textos. Ela tinha em anexo, um anexo com os textos das histórias. As histórias que introduziam os personagens-letra, elas eram em anexo. A professora contava essas histórias e depois, num outro momento, elas eram coladas na cartilha, na página que a ilustração correspondesse aquilo. Aquilo era um elemento complicador, porque perdia a folha, o texto ia separado. Chegou o momento, que aí eu me lembro muito bem, a editora Record pediu pelo amor de Deus, para ver se dava para acabar aquele anexo, para botar tudo junto. Então, nós fizemos

um livro do professor com as histórias. Elas ainda não estavam na cartilha. Elas vinham no livro do professor. Aí, minha mãe já não estava. Aí, já fui eu. Foram várias, eu estou querendo me lembrar. Teve um momento que eles pediram para ser em um volume, já falei. Textos fora, aí o livro do professor engordou, com todas as histórias e os planejamentos de aula, mas tinha também o vocabulário que até hoje tem. Ela ficou com 48 páginas, veja só, de três volumes, passou para 48 páginas. Foram tantas modificações... O que mais? A ilustração você já perguntou, vai perguntar?

Bruno: Desde as primeiras edições da cartilha A Casinha Feliz, as ilustrações se mantiveram as mesmas? Há alguma razão para isso?

Eloisa: Não, não se mantiveram as mesmas. Elas começaram feitas por Aldemar D'Abreu Pereira. As primeiras, tanto a que foi feita aqui no Rio, no Centro Audiovisual, como a que foi feita na Bahia pelo Inep. Era Aldemar D'Abreu Pereira, a primeira edição foi feita lá pelo CRINEP-Bahia. Então, era essa pessoa que fazia ilustração. Demoramos algum tempo nesse Centro Audiovisual, porque o Inep só teve uma edição, que em seguida veio 64. Houve um desmanche grande na Escola Parque, professor Anísio faleceu depois, Anísio Teixeira. Só teve uma edição do Inep. E aí, quem ficou editando foi, praticamente, era uma editora de fundo de quintal, chamada Centro Audiovisual de Ensino Especializado - CAEE e era em papel jornal. Era assim mesmo, muito vendida e tal, mas era uma coisa assim, fundo de quintal. Um belo dia, um aluno entrou nos do colégio da minha mãe, e ele era filho da família que era dona da editora Record, de um dos sócios. Esse menino aprendeu a ler assim... E a mãe era técnico de educação, Dona Neli Abreu, professora num tempo que o centro, a Secretaria de Educação mantinha técnicos de educação visitando escolas particulares, mas visitando mesmo, vendo o que estava sendo feito, olhando sala de aula, essa do dona Neli, professora Neli, eu me lembro dela, ela tinha um filho, botou o filho na escola, se encantou com o método, aí falou na Record com o marido, chamava-se Décio de Abreu, era sócio do Alfredo Machado, que era um dos donos, eram os dois. Ela falou no método, nos chamaram lá, fomos à Record. A Record resolveu, encampou, fez A casinha feliz. Aí, foi um sucesso, porque papel ótimo, quatro cores, foi uma diferença... Foi um salto qualitativo na cartilha. E aí, veio a questão da ilustração, era o momento, um momento em que o movimento Escolinha de Arte do professor Augusto Rodrigues, estava também no seu auge, o desenho

infantil valorizado. E tínhamos no colégio da Iracema, que já se chamava Instituto Silo Meirelles, que o meu pai já tinha falecido, minha mãe mudou o nome de Escola de Brinquedo, foi quando ela fundou chamava-se Escola de Brinquedo, depois que meu pai faleceu, ela mudou para Instituto Silo Meireles. Nesse Instituto Silo Meireles, trabalhava uma professora, Dolores Campos, que era da Escolinha de Arte, ela era estagiária, era professora baiana, mas estava fazendo estágio na escolinha. E na escolinha era aquela valorização, aquele movimento, aquela fermentação cultural, muita gente ali se encantando, né? Pessoas conhecidas da arte, da educação... E a Dolores tinha turma de criança, então, fizemos um teste. A minha mãe pediu a Dolores que ilustrasse uma página, um episódio da casinha. Foi também um momento engraçado. Teve muita gente que se horrorizou, porque os desenhos são como desenhos de criança. Não tem perspectiva, é chapado, sem profundidade, essas coisas que o desenho da criança tem. A Dolores conseguiu fazer! Minha mãe gostou, meu irmão, que não era da área, era engenheiro, mas gostou. Eu me entusiasmei com os desenhos da Dolores, e ela foi a ilustradora primeira da A Casinha Feliz na Editora Record e até hoje se mantém. Por que eu mantenho? Porque eu também acho maravilhoso aquilo, aquele tipo de ilustração que eu não vejo até agora. Tem um ou outro que está tentando fazer isso, não em livro didático, mas aí, está no mundo, fazer história para criança procurando imitar o traço da criança. Mas, para a época também foi um salto, foi um ineditismo, como foi dito aí acima... Um livro didático ilustrado com desenho de criança, foi muito, foi muito bonito, todo mundo gostava e hoje é uma marca. Eu não abandono essa marca, ela está no site, está no nosso *Facebook*, está em todas as redes. Essa marca eu faço questão, está no CD. Enfim, está em todo o material tem a marca da casinha feliz.

Bruno: Na pergunta número 11 é “se houve algum critério específico para a escolha dessas situações?”. Acho que são esses os critérios.

Eloisa: Os critérios de fazer uma ilustração baseada no desenho da criança, já que era um livro para criança. E as crianças se identificam ali. Elas gostam porque elas vêem desenho que tem a ver com ela. Agora tem umas que reclamam “ah, boi não é assim...” (risos). Tem, tem de tudo. A maioria gosta e ela fica muito mais à vontade para desenhar, porque pode ficar torto, não faz mal. É muito bom! O critério é esse...

Bruno: Ao longo do tempo, diferentes materiais relacionados ao método da Fonação Condicionada e Repetida foram produzidos: “História da casinha feliz”, “A casinha feliz”, “Cartilha do soldado”, “Cartilha do Adulto” e cartilha “É Tempo de Aprender”. Esses materiais ainda continuam em uso?

Eloisa: Sim, alguns sim, outros não. Então, vamos por partes. História da casinha feliz, quando perdeu a palavra história, ficou só A Casinha Feliz, está em uso e muito bem, está ótimo: A Casinha Feliz. A cartilha do adulto e a cartilha do soldado, foram as duas que tiveram mudança. A Cartilha do Adulto virou ‘É Tempo de Aprender’, mas é a mesma, é o mesmo método com as atualizações e modificações que fazem parte de um didático e a cartilha do soldado só foi feita uma edição. A partir de que que aconteceu essa cartilha de soldado? Porque as outras eu acho que eu não preciso de dizer o porquê, já contei a história da História da casinha feliz. Não, não contei a do adulto. Então, vamos para do soldado logo. A cartilha do soldado foi o seguinte, a Iracema parecia um caixeiro viajante da alfabetização, ela tinha uma malinha vermelha com tudo dentro, e ela ia por esse país afora levando o método dela. E nessas andanças, alguém militar que eu não sou capaz de saber, comentou que havia muitos recrutas analfabetos. E aí, pronto... Já acendeu aquela luz na cabeça dela de ir fazer um trabalho com eles. E foi! Fez um trabalho no quartel regimento Sampaio, aqui no Rio e no Rio Grande do Sul, em Santa Maria. E o exército, eles mesmos fizeram uma cartilha para eles com esse nome Cartilha do Soldado. E ela foi, e eu tenho fotografia minha dando aula nesse regimento Sampaio aqui no Rio. Eu e ela. No sul, eu não fui. Ela que foi sozinha porque eu estava com o filho pequeno e tudo. Então, foi isso. Foi a partir das andanças dela que algum militar ficou sabendo e perguntou: “Ah, será que não pode fazer com adulto? Tem recruta analfabeto!”. Ai, ela: “Ah, pode, claro. Podemos até fazer um material específico.” Aí, eles fizeram. Claro que essa daí não era vendida, era usada pelo próprio exército e durante pouco tempo. Depois, a gente perdeu de vista. Eu acho que se perdeu também. Porque isso vai depender de cada comando, de cada momento. Agora, do adulto, não. A cartilha, que hoje se chama ‘É tempo de aprender’, quando o método Iracema Meireles, que

hoje chama de método Iracema Meireles, quando o método Iracema Meireles ficou muito conhecido e muito usado para criança, houve uma demanda mesmo para quem? Para as crianças repetentes para as crianças que estavam já, no terceiro e quarto ano lendo mal e para os adultos. Naquela época, vinha muita gente do interior do norte pro Rio de Janeiro, muita gente, adulto e analfabeto. E aí ela fez, começou a fazer uma cartilha voltada pro adulto. E nessa, me lembro que eu trabalhei muito, porque aí eu fui buscar também letras de músicas que tivessem a ver. Eu me lembro que a gente botou a história de pescadores do Dorival Caymmi como texto para leitura, e outras coisas. Essa Cartilha do Adulto foi editada por um Ateliê de Arte. O nome é da editora era Ateliê de Arte, Vera Tormenta e Marcelino Goulart. Era gente artista mesmo, e foi uma cartilha linda, porque a capa era a mão de um operário da gráfica dessa editora. Era uma mão com 5 dedos assim, que era aproveitado para ensinar as vogais para os adultos. Não vou dizer agora como, porque é... Faz parte da aula dos adultos. Era muito bonito. Mas como a gente já estava na Record com A casinha feliz, o que fez a editora Record? Propôs ficar com a edição também da Cartilha do Adulto. Mas aí com outro nome. Eu também não sei o porquê. Não sei o porquê... Não sei se foi uma exigência do Ateliê de Arte, que não queria que o mesmo nome fosse usado ou se foi da própria Record. Eu sei que ficou com o nome de 'É tempo de aprender' e mudou a capa. Primeiro, a capa tinha essas mãos, depois a capa ficou sendo uma chegada da barca de Niterói com muita gente, então, era representativa do povo brasileiro, chegando para ser alfabetizado. E foi assim que a cartilha 'É tempo de aprender' surgiu. foi lançada no auditório do MEC, em 1970 e qualquer coisinha. Eu não sei exatamente, mas eu tenho, devo ter, vou ver se eu acho exatamente a data desse lançamento. Saiu no jornais, o que foi muito bom, porque bota assim: "Lançada no MEC a cartilha 'É tempo de aprender', de Iracema Eloisa Meireles". Então, aquilo foi uma chancela para nós ser lançada no auditório do MEC, foi uma honra, foi muito bom.

Bruno: Então, hoje, o que continua em uso ainda é 'A Casinha Feliz' e o 'É tempo de aprender'?

Eloisa: Isso.

Bruno: Há outros materiais além desses que foram produzidos ao longo dos anos e vinculados ao método da casinha feliz?

Eloisa: Sim, há sim. Há uma caixa de fantoches, o nome é esse, essa caixa de fantoches. Estão todos os moradores da casinha feliz, nessa caixa, que fazem o teatrinho. Estão todas as figuras-fonemas, hoje em E.V.A., elas já foram em Eucatex e madeira. Já foram de várias maneiras, hoje é E.V.A., que é um material que parece uma borracha. Essa é a caixa de fantoche. Tem a cadeirinha em madeira para representar o 'h'. Está tudo ali. Está tudo ali. A casinha é em outro lugar. Vou falar também da casinha. Tem uma casinha polionda ou em madeira. Se a pessoa entra no *site*, casinha feliz, vai encontrar a casinha em madeira sob encomenda e a polionda para pronta entrega. A polionda é um material parecido com plástico que ela vai dobrada, a professora abre, bota cortininha e faz o teatro ali. Então, recapitulando, caixa de fantoches, casinha propriamente dita, vocabulário graduado, que é uma espécie de, como é que eu vou dizer, o filho que não é o preferido. O filho preferido é a caixa de fantoche, é a cartilha, é a casinha. O vocabulário graduado, que é fundamental para levar o aluno ao reconhecimento visual direto, a leitura rápida de palavra através de jogos, concursos de leitura, brincadeira de memória com as palavras, é um vocabulário graduado desde o monossílabo até palavras grandes, palavras com maiúscula, o nome dos estados, nome de país. Enfim, ali naquele vocabulário graduado está todo o caminho da leitura do aluno, desde a mais fácil até a mais complexa. O aluno que trabalha com aquilo lê qualquer livro, qualquer texto. Só que não sei o porquê, não sei, eu tinha que observar melhor, porque que ele não é tão usado, quanto ele mereceria. Porque ele é uma mola propulsora da leitura, porque quem lê o reconhecimento visual direto, o aluno que termina o ano lendo com rapidez as palavras, lê muito melhor e entende o que lê. Quem lê devagar, claudicando, fica um tempo ali, "mar-te-lo..", "marte-lo...", quando ele chegar na última palavra, já esqueceu a primeira. Se ele lê de pressa, ele interpreta. Tanto que quando a gente lê pro aluno uma frase, ele sabe o que você leu, quando ele lê, ele não sabe. Aí, dizem "ai, ele não interpreta". Não interpreta porque ele lê mal, quando lê bem, interpreta. Claro, tem as exceções, né? Não estou falando delas. Então, já vi, já saí do eixo... Então, vamos lá, o vocabulário graduado, caixa de fantoche, casinha, e o CD. Eu não falei do CD. Nós temos um CD que hoje até é um objeto desuso. Ele até

já está no *Spotify*. As músicas do CD estão no *Spotify* e no *YouTube*, porque ninguém mais tem toca CD em casa. Olha aí, uma atualização que eu tive que fazer. Eu estou com uma gaveta cheia de CD enalhada. Aí, me dizem, dá de brinde. É um brinde meio esquisito, né? Quem é que vai querer um brinde que não tem onde botar pra tocar? Até parece a história que introduz o 'c' do cocó, que o homem que quer vender o galo dá uma zebra de brinde. Para que que a Vovó queria aquela zebra? Ela não queria, mas acabou entrando na casinha feliz uma zebra. É isso, a história é essa!

Bruno: Próxima pergunta e quase chegando ao fim. Atualmente, é possível saber quais redes de ensino adotam o método da casinha feliz para alfabetização?

Eloisa: Quando você fala de rede, eu pensei, rede pública e particular. Então as duas usam, mas não muitas redes. Têm algumas prefeituras cujas redes estão usando. Tem muitas escolas particulares usando. E, que eu tenho conhecimento, em quase todos os estados do Brasil, quase todos, que não tenho, por exemplo, eu vou até citar porque se tiver alguém um dia lendo isso, "Não. Como que não tem aqui no Piauí?". Tem sim, nunca ninguém do Piauí me mandou nenhuma notícia de que tem uma casinha feliz lá. Mas os outros estados, Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Maranhão, Ceará, tudo, tudo tem casinha feliz, até o sul, a região sul, todos os estados têm. A região centro tem. A sudeste a leste, tudo tem A casinha feliz. Eu só não sei Roraima porque eu nunca recebi nada de Roraima. No Acre tem, Rondônia tem... É que eu não tenho conhecimento, só o Piauí e Roraima e Amapá também não conheço. Fora daí, ela está no Brasil e fora do Brasil. Ela está em vários países, e não pelos nativos do país, são brasileiros que vão para a Austrália, vão para a China, vão para o Japão, vão para Israel e querem alfabetizar seus filhos com o método fonético brasileiro. Estados Unidos tem muita gente usando, na Holanda tem gente usando. Eu recebo, de vez em quando, em geral ou é professora que usou e gostou ou é gente que foi alfabetizado. "Ah, vou alfabetizar meu filho como eu aprendi", e aí bota a casinha feliz. Isso me dá muita alegria. Em Angola, mandaram pedir. Aí, fizemos um conjunto de fantoches, todos pretinhos roupas coloridas, para ser bem de acordo com a Angola, está lá no *site*. É engraçado isso, porque está tão longe. O hoje o papai, a mamãe, todo mundo lá em Angola. Enfim, a casinha está espalhada pelo mundo. É, isso.

Bruno: Acho que, ao longo da entrevista, a senhora acabou respondendo alguma coisa dessa a quinta questão, mas vou fazer de novo e a senhora responda com um pouco mais de precisão, se quiser, né? Ao longo desses anos, o material sofreu atualizações, mudanças ou revisões? Se sim, quais?

Eloisa: Sim, várias. Mudança, por exemplo, de três volumes para um... Mudança dos textos que vinham em anexo e passaram a vir no livro do professor. A outra mudança, que em vez de vir no livro do professor, veio para dentro da cartilha. Hoje, a cartilha tem a história toda nas páginas do lado esquerdo e do lado direito, o que a criança lê. Foi uma modificação muito grande, muito, muito importante porque a professora lê a história para as crianças e depois as crianças, quando chega no fim, elas lêem. Já são capazes de ler aqueles textos. Tem muita introdução de textos do folclore, muita coisa, sugestão de brinquedo, de roda, de brincadeiras, de trava-língua, tem muita sugestão desse tipo.

Bruno: Sofreu algumas mudanças ortográficas?

Eloisa: Ah, vou chegar nelas, vou chegar nas ortográficas. É porque eu estava falando primeiro das mudanças mais estruturais, digamos assim. Primeiro, tirar os acentos diferenciais. Ela perdeu. Almoço tinha acento, não tem mais. Isso foi uma das reformas, estou dando só um exemplo. Agora, essa Novo Acordo muda tudo. Isso tem que atualizar. Vocabulário eu já atualizei várias vezes, desde que minha mãe faleceu. De 82 para cá, o mundo avançou tecnologicamente de tal maneira, e as coisas acabaram. O orelhão, não tinha orelhão, a ficha de telefone, menino, se eu falar isso pro menino... E máquina? Tinha lá assim “o bilhete para vovó foi escrito a máquina”, os meninos olham “que máquina?”, hoje é no computador. Então, tudo isso vai ter que ser atualizado. Ele está lá atualizado. Hoje, já tem fone de ouvido, rádio de pilha, tudo isso vai mudando, então tem que mudar.

Bruno: No método, alguma coisa mudou?

Eloisa: No método, pouca coisa, mas tem algumas boas mudanças. Uma trazidas até por professor, na hora, eu não vou dizer aqui, mas tem. Tem mudanças pra ensinar certos fatos da língua, certas acentuações, o til, a nasalizações das vogais... Tem a brincadeira do pula-carniça, não sei se todo mundo sabe o que é pular carniça. Alguém

fica meio dobrado o outro pula por cima. E aí, quando um ajudante pula carniça em cima do amiguinho, o amiguinho sente dor nas costas e faz ‘ã’, ‘õ’, faz um gemido que para nasalizar a vogal ‘a’ e a vogal ‘o’. São ideias, assim, que estão incluídas no livro do professor. Ideias de como ensinar certos fatos da língua. Isso ao longo do tempo vão sendo agregados. As palavras terminadas em ‘n’ ou ‘m’, o ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’... Tudo isso vai tendo novas historinhas para explicar. São essas pequenas mudanças existem sempre, tem que ser atualizado. Mas o cerne, não. O espírito do método, esse não mudou. É ele.

Bruno: Textos foram incluídos?

Eloisa: Textos? Demais incluídos! Textos folclóricos, textos de criança, tem texto de criança. Então, tem texto, bilhete, texto, comunicação, procura de emprego, tem, tem muito tipo, tem todo tipo de texto. Tem assim, por exemplo, “domingo jogo de futebol não sei onde...” Tá lá dentro da cartilha... Textos de comunicar... Tem vários tipos, isso tudo foi agregado. Eu acho que só, assim de cabeça eu vou, não vou me lembrar de tudo, mas sei que tem tudo, todo tipo de texto, só não tem comunicação de falecimento.

Bruno e Eloisa: Risos!

Bruno: E a última pergunta para encerrar nosso roteiro de entrevista. Quais outros aspectos você gostaria de comentar que eventualmente eu não perguntei durante a entrevista?

Eloisa: Eu gostaria de falar de algumas características do método. Que falem dele, o **mérito** dele que eu conheço mais abrangente, não no sentido geográfico do termo, no sentido de atingir maior número de alunos e com diferenças. Então, nós temos trabalhos muito, muito, de muito sucesso com alunos surdos, com alunos portadores de deficiências várias, cognitivas, atrasos, paralisia cerebral não severa, evidentemente, crianças com autismo, crianças com síndrome de down, crianças muito ricas, crianças muito pobres, crianças de locais totalmente desassistidos, crianças ribeirinhas, pessoas doentes. Teve experiência, por exemplo, no hospital de tuberculose, em Curicica, foi uma experiência muito boa. Teve experiência com crianças infratoras na escola bombeiro Geraldo Dias, que é uma escola do município,

crianças difíceis, já entrando no crime. Ele atinge e por que que ele atinge? Ele atinge porque tanto qualquer criança pode gostar de ouvir história, com raríssimas exceções. Então, as histórias, as peripécias, os conflitos que a história traz, as surpresas, o clímax e o desfecho... Tudo isso mobiliza, todo mundo gosta de ouvir história, criança, adultos etc. Crianças que não ouvem bem, porque o trabalho de pegar no material, nas letras, nas figuras-fonema fazem com que as crianças que não escutam desenvolvam bem o tato. Criança que você ponha a mão no pescoço dela e emite o som dos fonemas. Ela pega a vibração. Nós trabalhamos... É, eu estou falando dele ser muito sensorial, na verdade, eu estou sendo prolixa. Como ele é um método multissensorial, ele vai ativar visão, tato, olfato, a sinestesia, no sentido do movimento e a sinestesia no sentido do conjunto de sensações, né? A parte de logopedia, porque ele trabalha muito com a parte da fonética, com emissão do som, várias situações de mostrar o menino a diferença das letras explosivas, das bilabiais, das línguas dentais. Isso tudo está dentro do método! Então, ele é fonoaudiológico também, é uma característica dele. Tem criança que chega com uma dislalia e corrige só com o método. Tem criança que chega com a síndrome de *down*, e como se não fosse possível aprender e aprende. Aprende porque tem muita música, muito estímulo. Eu vejo que eles aprendem. Nós temos uma experiência na APAE com 15 adolescente testados e ditos incapazes para leitura e eles aprenderam. Esse foi um trabalho da Iracema, não foi eu. Eu nunca fui lá! Foi ela que fez e está nas agendas, né? Porque a gente não registra tudo ou nada quase. Mas eu tenho alguma coisa, o que eu tenho está disposição. E, vamos lá... A primeira característica de ser fonético, como o fonético considero, eu só não, todo mundo que estuda isso, que num idioma de escrita fonética é fundamental conhecer o código e pra descobrir o código com esse método é muito fácil por causa da figura-fonema, num minuto. Existe a cartilha da Alemanha, por exemplo, uma das cartilhas tem uma tabela com a letra e o som da letra associando. É uma tabela para colocar o som da letra. A gente tem esse código, que é o conjunto das figuras-fonema. Um fonético, nesse... Como ele é fonético e tem esse recurso da figura-fonema é uma das características que o tornam realmente diferente por conta da figura fonema. Abrangência dele é por ser muito sensorial. Corrigir dislalias e pequenos defeitos por ser fonoaudiológico. Tem muita, muito exercício nesse sentido. Criativo, eu o considero muito criativo, porque que a voz, a fala, o

movimento da criança é valorizado o tempo todo. O tempo todo a gente ouve, elas se(inaudível), coisa, frase etc. Eu acho que isso é abrangência! Tudo isso para falar da abrangência!

Bruno: Quer falar mais alguma coisa, professora Eloisa?

Eloisa: Eu acho que não. Agora não me lembro, tenho que voltar, assim, se você me dar um minuto pra ver se eu quero pensar mais alguma coisa? Senão eu vou falar o que disso?

Bruno: Eu não sei...

Eloisa: Só você perguntar.

Bruno: Não, só se a senhora quiser falar mais alguma coisa.

Eloisa: Sim, eu quero falar uma coisa. Está embutido nesse trabalho nosso, o tempo todo, uma preocupação social. É a principal preocupação!!! Foi da Iracema e é a minha. Tanto que eu tenho uma posição: escola pública me chama, eu não cobro nada. Eu vou dar cursos, palestra, seja lá o que for. Em escola pública, não cobro! Particular, eu cobro. A preocupação social de melhorar o nível de alfabetização desse país também. Em favelas, demos cursos, demos aula muito tempo... Praia do Pinto, Catacumba, aqui no Rio... É por aí... Essa preocupação, que é uma preocupação de ordem social mesmo, de ser uma missão, tendo um momento que aí a Iracema disse a frase no Congresso: “a minha luta política hoje é alfabetizar o povo brasileiro, é pela alfabetização do povo brasileiro”. Esse é um aspecto que faz com que o nosso trabalho seja um trabalho muito respeitado e muito reconhecido. Acho que é... Temos até uma Medalha do Pacificador, eu e ela.

Bruno: Uma medalha de honraria.

Eloisa: É...

Bruno: Tá certo... A senhora quer encerrar ou falar mais alguma coisa?

Eloisa: Eu acho que já falei bastante, chega. (risos)

Bruno: Já falou ou não, né? Não sei...

Eloisa: Eu não chego nunca...

Bruno: Vai que tem mais alguma história...

Eloisa: Oh, Bruno, você me fez transportar para toda essa história e adorar falar, falar com você, porque você tem uma maneira muito receptiva, simpática, despojada de conversar. Então, eu adorei falar com você, teria muito mais o que falar. A gente pode conversar a vida inteira. Eu espero você no Rio outras vezes ou eu em São Paulo? Eu já fui lá dar curso.

Bruno: Fica o convite! A senhora está mais do que convidada. Vou deixar ligado aqui para registrar o convite. É... para ir para o São Paulo, vai ser um prazer recebê-la.

Eloisa: Já fui, já fui a Congresso em Campinas, em São Paulo. Eu já fui, mas sempre assim vai e volta rápido.

Bruno: Então eu posso encerrar agora às 1h40 a nossa entrevista?

Eloisa: Pode, pode encerrar. Vamos lutar pela alfabetização!!!

Anexo A – PROGRAMA DAS LIÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR

PROGRAMA DA 1ª LIÇÃO

| | |
|------------------------|---|
| MATERIAL | 1 — Cartaz da Casinha, Fantoques, Figuras-fonema, Nome dos moradores. 2 — Cartilha (págs. 3 a 24) 3 — Vocabulário — as 16 sílabas dos 8 dissílabos gigantes 4 — Caderno de Exercícios (págs. de 1 a 5) |
| OBJETIVO | Leitura e escrita de monossílabos formados com sílabas simples e diretas. Alguns exemplos: pé - né - vi etc. |
| DURAÇÃO | 1 dia |
| DESENVOLVIMENTO | 1º A história (A Casinha — Os Moradores — A Escolinha (5 Amiguinhos e 5 Ajudantes) 2º Os retratos (no alto e nos nomes dos 4 moradores) 3º Jogo do Abraço (com Figuras-fonema e com a Cartilha) 4º Monossílabos que surgem — discriminação — ditado 5º Concurso Preliminar — seu preparo 6º Trabalho com o Caderno de Exercícios |

PROGRAMA DA 2ª LIÇÃO

| | |
|-----------------|---|
| MATERIAL: | <ol style="list-style-type: none">1 — Cartaz-casinha, Fantoches, Figuras-fonema, Nomes dos moradores.2 — Cartilha (págs. de 25 a 31).3 — Vocabulário Graduado — os mesmos dissílabos gigantes dobrados ao meio.4 — Caderno de Exercícios (págs. 6 a 10). |
| OBJETIVO: | Leitura e escrita de monossílabos formados com sílabas simples e diretas ex.: só ri tu |
| DURAÇÃO: | 2 dias aproximadamente. |
| DESENVOLVIMENTO | <ol style="list-style-type: none">1 — Recordação da 1ª lição Jogos com os 7 nomes — com os fantoches brincando “de esconder”2 — História do Ratinho Desobediente3 — Jogo do Abraço Mágico com as Figuras-fonemas — com a Cartilha (págs. 30/31) com as sílabas do vocabulário4 — Concurso Preliminar — completo (c/16 sílabas)5 — Monossílabos no quadro — Discriminação — Ditado6 — Trabalho com Caderno de Exercícios (págs. de 6 a 10). |

PROGRAMA DA 3ª LIÇÃO

| | |
|-----------------|--|
| MATERIAL | <ol style="list-style-type: none">1 — Cartilha (pág. 32).2 — Vocabulário — os primeiros dissílabos.3 — Caderno de Exercícios (1 a 15).4 — Caderno Comum. |
| OBJETIVO | O Dissílabo — domínio dos 10 primeiros. |
| DURAÇÃO | 2 dias aproximadamente. |
| DESENVOLVIMENTO | <ol style="list-style-type: none">1 — A HISTÓRIA — Cartilha (pág. 32).2 — “Brinquedo do ouvido esperto”.3 — Escrita para leitura coletiva.4 — Concurso de leitura.5 — Aparecimento do dissílabo pela reunião de duas sílabas — Ditado.6 — Trabalho com o Caderno de Exercícios. |

PROGRAMA DA 4ª LIÇÃO

| | |
|-----------------|--|
| MATERIAL | <ol style="list-style-type: none">1. Caderno de Exercícios2. Vocabulário3. <i>Bloco de Exercício</i> e caderno comum |
| OBJETIVO | Dissílabos c/5 vogais e 10 consoantes |
| DURAÇÃO | Aproximadamente 2 dias |
| DESENVOLVIMENTO | <ol style="list-style-type: none">1. Primeiro questionário (pág. 16 — Caderno de Exercícios)2. Relacionar 12 palavras novas com os desenhos no quadro no Cad. de Exerc.3. Discriminação e ditado4. Exercício de Visualização — as mesmas 12 palavras5. Trabalhos escritos Cadernos de Exercícios Bloco de Exercícios6. Trabalhos de grupos homogêneos. Concurso nº 1 (incompleto) |

PROGRAMA DA 5ª LIÇÃO

| | | |
|-----------------|---|---|
| MATERIAL | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cartaz da Casinha e Figuras-fonema. 2. Cartas das 16 Figuras-fonema 3. Cartilha (págs. de 33 a 53) 4. Vocabulário — Concurso nº 1 — completo 5. Cadernos de Exercícios (18 a 23) 6. Bloco de Exercícios e caderno comum | Cocó c Gatão g Guarda-chuva ... f Tubo com arame .. j Xadrez e Zebra (mos- trados na Cartilha) |
| OBJETIVO | Dissílabos em geral (5 vogais mais 16 consoantes) Assinaturas | |
| DURAÇÃO | 8 dias aproximadamente | |
| DESENVOLVIMENTO | <ol style="list-style-type: none"> 1. A história — A fila 2. Historinhas para ler no quadro 3. Discriminação e <i>ditado</i> — Visualização — Lotos no Caderno de Exercícios. 4. Leitura Geral 5. Escritas 6. Trabalho em Grupo | Cartaz-grande jogo Primeiros caprichos Assinaturas Vocabulário numerado Jogos Caderno de Exercícios Historinha no caderno comum Bloco de Exercícios Cartilha (lendo e comentando) Caderno de Exercício Vocabulário a) palavra exibida a grupo b) todos lêem simultaneamente |

PROGRAMA DA 6ª LIÇÃO

| | |
|----------------------|--|
| MATERIAL | Caderno de Exercícios (pág. 24, alto) Vocabulário Caderno Comum |
| OBJETIVO | Trissílabo Letra de imprensa |
| DURAÇÃO | Mais ou menos 2 dias. |
| DESENVOL- VIMENTO | <ol style="list-style-type: none">1. Totalizar oralmente (ouvido esperto)2. Trissílabo surgindo no quadro3. Discriminação — ditado4. Letra de Imprensa a — a e — e t — r5. Página 24 (alto) ler e responder6. Concurso nº 2 |

PROGRAMA DA 7ª LIÇÃO

| | |
|----------------------|---|
| MATERIAL | Cartaz das 16 Figuras-fonema |
| | Figuras-fonema O cocó, lápis, nenen” uma cadeira |
| | Cartilha (de 54 a 60) |
| | Caderno de Exercícios (24 inferior até 30 superior) |
| | Bloco de Exercícios e cadernos comuns. |
| OBJETIVO | Dígrafos com “h” e “q” Letra Cursiva |
| DURAÇÃO | 4 dias aproximadamente |
| DESENVOL- VIMENTO | 1 — A Fila — A <i>História da cadeirinha</i> |
| | 2 — Visualização As 12 palavras do “Pirlim- pimpim” As 12 da “Que idéia do Neco” Várias com dígrafos |
| | 3 — Discriminação e ditado com <i>nh</i> e <i>lh</i> |
| | 4 — A ligadura — letra cursiva — <i>O Sabidão</i> |
| | 5 — Exercícios escritos |
| | 6 — Trabalho de grupos |

PROGRAMA DA 8ª LIÇÃO

| | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|-------------------------|--|------------------------------|------------------------|--|--|--|
| MATERIAL | Cartilha — págs. 61 e 62 Vocabulário (Concurso nº 4) Caderno de Exercícios (de 30 a 39) Bloco de Exercícios e caderno comum. | | | | | | | | |
| OBJETIVO | Sílabas inversas com “s” Sílabas inversas e encontros com “r” A maiúscula — seu emprego. | | | | | | | | |
| DURAÇÃO | 9 dias aproximadamente | | | | | | | | |
| DESENVOLVIMENTO | <ol style="list-style-type: none"> 1. “Fila” — “Caprichos”, <i>novidades do dia</i> — proezas do <i>ratinho</i> e da serpente 2. Visualização 3. Discriminação — ditado <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">quadro, giz</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;">questionário lacunas</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;">palavras numeradas frases</td> </tr> </table> 4. Leitura Geral <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">vocabulário — jogos</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;">árvore boneco forca bingo, etc. Dr. Sabido</td> </tr> </table> 5. Exercícios Escritos <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;">Cadernos Escritos Blocos de Exercícios Caderno Comum</td> </tr> </table> 6. Trabalhos de Grupos <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;">Cartilha Caderno de Exercícios Vocabulário</td> </tr> </table> | quadro, giz | questionário lacunas | | palavras numeradas frases | vocabulário — jogos | árvore boneco forca bingo, etc. Dr. Sabido | Cadernos Escritos Blocos de Exercícios Caderno Comum | Cartilha Caderno de Exercícios Vocabulário |
| quadro, giz | questionário lacunas | | | | | | | | |
| | palavras numeradas frases | | | | | | | | |
| vocabulário — jogos | árvore boneco forca bingo, etc. Dr. Sabido | | | | | | | | |
| Cadernos Escritos Blocos de Exercícios Caderno Comum | | | | | | | | | |
| Cartilha Caderno de Exercícios Vocabulário | | | | | | | | | |

PROGRAMA DA 9ª LIÇÃO

MATERIAL | Cartilha págs. 63/64
Caderno de Exercícios págs. 40/42 (parte superior)
Caderno comum — Bloco de Exercícios

OBJETIVO | Inversões e encontros com “l”
Nomenclatura do alfabeto

DURAÇÃO | 4 dias aproximadamente

DESENVOLVIMENTO | 1º conforme as págs. 63 e 64 da Cartilha
2º visualização utilizando palavras das páginas 40 a 41 do Caderno de Exercícios
3º discriminação e ditado
4º leitura geral
5º exercícios escritos
6º trabalho de grupo

PROGRAMA DA 10ª LIÇÃO

| | |
|------------------------|---|
| MATERIAL | Cartilha (de 65 a 68) Caderno de Exercícios (42 a 49) Bloco de Exercícios e Caderno Comum |
| OBJETIVO | Inversões de "m" e "n" e encontros complexos Uso geral da maiúscula Últimos caprichos (pág. 65 da Cartilha) |
| DURAÇÃO | 6 dias, aproximadamente |
| DESENVOLVIMENTO | 1º Tempo — A Fila — caprichos — sua revisão geral 2º Tempo — Visualização — lotos — brinquedo de esconder 3º Tempo — Discriminação e Ditado 4º Tempo — Leitura Geral quadro de giz vocabulário 5º Tempo — Escritas Caderno de Exercícios Bloco de Exercícios Caderno Comum 6º Tempo — Trabalho de Grupo Com frases em tiras Caderno de Exercícios Cartilha Vocabulário |