



Maria do Rosario Mortatti

Métodos de alfabetização no Brasil

Uma história concisa

Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa

Maria do Rosario Mortatti

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MORTATTI, M. R. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**MÉTODOS DE
ALFABETIZAÇÃO
NO BRASIL**

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Danilo Rothberg

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Luiz Fernando Ayerbe

Marcelo Takeshi Yamashita

Maria Cristina Pereira Lima

Milton Terumitsu Sogabe

Newton La Scala Júnior

Pedro Angelo Pagni

Renata Junqueira de Souza

Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

MARIA DO ROSARIO MORTATTI

MÉTODOS DE
ALFABETIZAÇÃO
NO BRASIL

UMA HISTÓRIA CONCISA



editora
unesp
DIGITAL

© 2019 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Odilio Hilario Moreira Junior - CRB-8/9949

M887m

Mortatti, Maria do Rosario

Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa / Maria do Rosario Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-9546-339-4 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Alfabetização. 4. Métodos de alfabetização – Brasil. I. Título.

2019-494

CDD 372.41

CDU 371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Alfabetização 372.41

2. Educação: Métodos e processos de ensino 371.3

Este livro é publicado pelo projeto *Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da Unesp* – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp (PROPG) / Fundação Editora da Unesp (FEU)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

(Paulo Freire, [1968] 1981, p.16)

Mi sono convinto che anche quando tutto è o pare perduto, bisogna rimettersi tranquillamente all'opera, ricominciando dall'inizio.

(Antonio Gramsci, [1927], 1996, p. 117)

SUMÁRIO

Prefácio 9

Apresentação 13

1 Alfabetização e modernidade no Brasil (1998) 17

2 História dos métodos de alfabetização no
Brasil (2006) 27

3 Função social da escola: aspectos históricos e
metodológicos da alfabetização (2011) 47

4 Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um
pacto secular (2000) 75

5 Notas para uma história da formação do
alfabetizador no Brasil (2008) 93

6 Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita
(1940-1950) e prescrições para o professor: outro
(mesmo) pacto secular (2014) 107

7 Ensino de leitura e escrita na escola brasileira:
educadores “intelectuais orgânicos” e disputas
seculares por projetos de nação (2018) 131

Referências 165

PREFÁCIO

Aqui estão reunidos sete artigos publicados no intervalo de vinte anos, de 1998 a 2018. Tratam da história (concisa) da alfabetização, no Brasil, suas circunstâncias e seus métodos. Saíram da pena de uma autora que vem ajudando muitos a entender que a alfabetização é não só assunto que exige destrezas técnicas e conceituais, como é fortemente conformado pelas condições históricas nas quais suas práticas se desenrolam de modo talvez mais intrincado do que o que é dado observar em outros tópicos educacionais.

Como o título indica, os sete artigos tratam do ensino da escrita e da leitura sob a égide da república e, como tal, no âmbito da escola. Assim se deu em São Paulo, como em praticamente todo os demais estados da federação.

Desde os primeiros trabalhos publicados sobre o tema, Maria do Rosario Mortatti dá a saber os estreitos vínculos entre os modelos pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita, propugnados por diversos setores sociais direta ou indiretamente ligados à instrução, e os diferentes projetos de nação. Nos debates que precederam e sucederam a proclamação da república, no Brasil, aqueles vínculos não só se estreitam como praticamente se fundiram: “como, o que e a quem se deve ensinar a ler e escrever” se tornou praticamente sinônimo de “quem deve ser considerado membro da república e

como deve se dar a sua inclusão”. Entre as propriedades primaciais do cidadão brasileiro foi incluído o domínio da leitura e da escrita. Somente em fins da década de 1910, segundo informa Mortatti, o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita

Mortatti identificou modulações nesse processo de inclusão do ensino do ler e escrever nos debates em torno do destino da nação e, portanto, do povo brasileiro, e as dividiu em quatro momentos ditos “cruciais”, caracterizados “pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, em cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita”. Não cabe reproduzir aqui cada um desses momentos, claramente expostos no capítulo 2, com o título “História dos métodos de alfabetização no Brasil”. Além disso, especialmente os três primeiros momentos estão sendo esquadrihados pela própria Maria do Rosario, seus orientandos, assim como por mestrandos e doutorandos de outros programas. O quarto momento, que recobre dos anos de 1980 até os dias atuais exige redobrada atenção, uma vez que seus impactos podem ser tanto historiográficos quanto políticos. Embora “o construtivismo e a desmetodização”, que caracterizam o momento em curso, continuem hegemônicos, multiplicam-se suas variantes práticas, desdobram-se os seus aportes teóricos, complexificam-se as abordagens. Ao mesmo tempo em que cresce a necessidade de pesquisas sobre o assunto, aumenta a urgência de ampla divulgação dos seus resultados, assim como a elaboração de alternativas pedagógicas para as instituições de ensino que têm fracassado nos seus intentos de conduzir seus alunos na cultura letrada.

A coletânea que Maria do Rosario oferta neste momento é excelente estímulo à pesquisa acadêmica tanto sobre o passado quanto o presente do ensino do ler e escrever, do mesmo modo que é um exemplo de clareza, precisão e elegância; portanto, um convite a

muitos. Professores ou futuros professores do ensino inicial ganham ao lê-la, tanto quanto mestrandos, doutorandos e pesquisadores que se vêm debruçando sobre a história da escolarização primária e daquele ensino inicial, que foi denominado usualmente de “alfabetização” a partir da segunda década do século XX.

Ganhariam, também, com a sua leitura os atuais dirigentes do ensino; os “*policy makers*”, os que elaboram políticas, os que definem as diretrizes para educação neste país, tanto quanto os que têm a educação como assunto ocasional de seus estudos e pesquisas, mas que opinam frequentemente sobre seus rumos. Em poucas palavras, os que lidam com a educação formal sem necessariamente saberem algo sobre ela ou sem nem mesmo terem persistido em seus bancos. Desconheço a maioria, por certo, mas os debates atuais sugerem que a leitura desta coletânea, como de outras também resultantes de pesquisa seriamente acumulada, seria de total proveito porque, em estritos termos políticos, há indícios de que possamos caminhar para mais um momento crucial, desta feita provocado não por educadores, professores ou especialistas de diverso matiz, mas por quem pouco ou nada sabe sobre escola, cultura escolar, currículo e temas conexos. É curioso que na mídia haja tanta gente alardeando a presença de Paulo Freire nos meios educacionais brasileiros e, no entanto, em um trabalho especializado como este, ele apareça apenas por duas vezes, porque realisticamente situado.

Os que estão a postos para o implemento de novas diretrizes educacionais é quase certo que não lerão esta coletânea, como provavelmente não lerão o que ameace suas crenças, suas ideologias; que arrisque, principalmente, o anti-intelectualismo com que pautam suas escolhas. A aversão que manifestam, os atuais dirigentes federais, pelo saber acumulado e pelo conhecimento científico aumentará ainda mais o fosso já existente entre os que, como Maria do Rosario, dedicam-se à formação e à pesquisa sérias e esses mandatários de ocasião.

Aos que estão ligados à educação e à escola, só posso sugerir que continuemos a ler e a pesquisar muito, mas sempre pensando

na necessidade de difusão do que sabemos e do que descobrimos. De preferência, com a clareza, a elegância e a linguagem precisa que caracterizam esta preciosa antologia.

Mirian Jorge Warde
São Paulo, verão de 2019

APRESENTAÇÃO

Há aproximadamente três décadas e em continuidade a trabalhos anteriores sobre ensino de língua e literatura, iniciei pesquisa sobre história da alfabetização no Brasil, enfatizando a “questão dos métodos”, face mais visível das disputas características desse movimento. A pesquisa resultou em tese de livre-docência defendida em 1997 e publicada pela Editora Unesp em 2000 no livro *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876-1994*.

Apesar da minuciosa apresentação e discussão de informações até então inéditas, muitos outros aspectos foram então apenas apontados, considerando o longo período histórico enfocado assim como o pioneirismo da abordagem histórica e interdisciplinar da temática. Desde então, venho aprofundando a discussão e ampliando a pesquisa documental relativa a novos problemas, especialmente os relacionados ao período posterior à década de 1980, no âmbito do que denomino “quarto momento crucial” da história da alfabetização no Brasil.

Aquela pesquisa vem fundamentando e inspirando muitos projetos individuais ou integrados, vinculados ao grupo de pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil”, que criei em 1994.¹

1 A temática geral desse grupo e dos projetos integrados de pesquisa dele decorrentes se subdividia em cinco linhas: “História da alfabetização”; “História do

Tem subsidiado também as pesquisas de outros grupos sediados em diferentes universidades brasileiras, como se pôde constatar no I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), realizado em 2011, de que resultou o livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* (Oficina Universitária; Editora Unesp), que organizei em 2011 e obtive o prêmio Jabuti – Educação de 2012.

A relevância e a complexidade de temas e problemas formulados, discutidos e/ou indicados, desde a pesquisa inicial, podem ser identificadas nos sete textos selecionados para integrar este livro. Todos tratam da história da alfabetização no Brasil, considerada como história da alfabetização escolar, ou seja, do ensino-aprendizagem de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, com ênfase na “questão dos métodos”. Nesse processo, estão inter-relacionados aspectos didático-pedagógicos, sociológicos, culturais e políticos, vinculados diretamente com a história da escola pública, laica e gratuita que se inicia em nosso país, com a proclamação da República.

Produzidos para diferentes finalidades e publicados entre 1998 e 2018 como ensaios ou artigos em revista, capítulos de livros ou texto avulso, nos sete capítulos deste livro se encontram ou sínteses de aspectos gerais da história abordada, relativos, predominantemente, ao período entre o final do século XIX e a década de 1980, ou desdobramentos/aprofundamentos de aspectos específicos, como cartilhas, manuais de ensino, formação de professores. A ênfase está nos três primeiros momentos cruciais nessa história; o quarto momento – década de 1980 aos dias atuais – será abordado em outra publicação.

Exceto alguns ajustes e atualizações, em cada texto se podem observar marcas de modos e conteúdos de reflexão assim como de

ensino de língua portuguesa”; “História do ensino de literatura”; “História da literatura infantil e juvenil”; “História da formação de professores”. Em 2014, com o ingresso da professora Rosa Fátima de Souza Chaloba, como vice-líder, a denominação do grupo passou a ser “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELB) e foi acrescentada a linha “Memória e história da educação”

suas condições de produção, também indicadas em notas da organizadora, em que se destaca a interlocução não apenas com professores universitários e pesquisadores mas também com estudantes de graduação e pós-graduação, professores da educação básica, gestores da educação pública.

Reuni-los aqui propicia, ao mesmo tempo, a compreensão tanto do processo de reflexão da autora sobre a temática na longa duração história abordada quanto sua contribuição para a constituição de um campo de pesquisa/conhecimento e suas implicações para a elaboração de políticas públicas e para o trabalho didático-pedagógico, sobretudo no presente. Nos textos “Alfabetização e modernidade no Brasil”, “História dos métodos de alfabetização”, “Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização” e “Ensino de leitura e escrita na escola brasileira: educadores ‘intelectuais orgânicos’ e disputas seculares por projetos de nação”, apresenta-se síntese dessa história. Problemas específicos são abordados nos textos “Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular”, “Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil” e “Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) e prescrições para o professor: outro (mesmo) pacto secular”.

Especialmente para as novas gerações de estudantes, professores, pesquisadores e gestores da educação pública, a configuração que os textos assumem como capítulos deste livro pode contribuir para (re)apresentação, de forma concisa, mas sem prejuízo do rigor teórico-conceitual, da temática e problemas correlatos. São, porém, inevitáveis repetições, em diferentes capítulos, de informações como as características de cada momento crucial e os tipos de métodos de alfabetização. Optei por mantê-los, a fim de propiciar adequada compreensão dos problemas abordados e da lógica expositivo-argumentativa de cada texto e, ao mesmo tempo, possibilitar certa autonomia de sentido e compreensão de seus conteúdos, caso o leitor prefira lê-los separadamente, sem se preocupar em seguir a ordem em que são aqui apresentados.

Espero que todos os que se preocupam com o destino de nosso país possam acolher o renovado convite que este livro representa

para participarem do necessário debate sobre os problemas da alfabetização. No contexto brasileiro atual, essa é tarefa urgentíssima, para enfrentarmos tantos retrocessos políticos, sociais, culturais e também educacionais. Dentre estes, destacam-se as acusações, por parte de governantes de ultradireita conservadora, ao filósofo italiano, Antonio Gramsci, e ao educador brasileiro, Paulo Freire.

De modo lamentavelmente exemplar, a tentativa de “expurgo” do legado freireano evidencia a ignorância inculta dos que “acham” que a obra do “Patrono da educação brasileira” – reconhecido internacionalmente –, reduz-se a um “método de alfabetização” que foi utilizado de modo programático na educação brasileira; e, com base em grosseiros erros históricos como esses, acusam-no de responsabilidade sobre os problemas da educação e alfabetização no Brasil...

De fato, mais uma vez se confirma que disputas por projetos e métodos de alfabetização estão diretamente relacionadas com disputas políticas por projetos para a nação; e que o conhecimento do passado é imprescindível para compreender (de modo realista e fundamentado), o presente e nele atuar (de modo responsável e consequente), a fim de projetar e construir um futuro em que estejam garantidos e atuantes os direitos básicos, sobretudo à educação crítica e emancipatória, de todos os cidadãos brasileiros.

Maria do Rosario Mortatti
Marília (SP), 28 de fevereiro de 2019

1

ALFABETIZAÇÃO E MODERNIDADE NO BRASIL (1998)¹

Sou um tupi tangendo um alaúde

(Mário de Andrade, 1972, p.33)

*O passadista se enganou
Não era desafinação
Era pluritonalidade moderníssima*

(Mário de Andrade, 1972, p.104)

*Não se esqueça, porém, que outro virá
Destruir tudo isto que construí.*

(Mário de Andrade, 1972, p.24)

O passado é lição para se meditar, não para reproduzir.

(Mário de Andrade, 1972, p.29)

1 Publicado originalmente em Magnani (1998). Apresentado, em 3/6/1997, na mesa-redonda “Educação e Pós-Modernidade”, durante o II Simpósio Científico do Campus de Marília, este texto buscou sua inspiração na poesia do modernista brasileiro Mário de Andrade (1893-1945), especialmente nos poemas do livro *Paulicea desvairada* (P. D.) (1921) e no poema “Rondó do tempo presente”, que se encontra no livro *Losango Cáqui* (I. C.) (1924); deste último poema foram extraídos os versos utilizados como subtítulos neste ensaio. [Nota da organizadora]

“Noite de *music-hall*...”

Moderno enquanto conceito, “modernidade” é um termo antigo como possibilidade. No entanto, apenas recentemente o termo passou a designar um conceito e suas implicações, sendo utilizado em referência a diversos níveis e aspectos da vida humana².

Como resultado do acúmulo de reflexões e tematizações sobre esse conceito, efetuadas, desde sua origem, por intelectuais e artistas, pode-se contemporaneamente apontar como suas principais e recorrentes características: ruptura consciente e desejada com o passado; ambivalência relacionada com a convivência de uma atitude de busca de identidade do presente/construção do novo e a negação/destruição desse novo, velho por princípio (revolução como morte anunciada); culto do novo como doutrina; pós-modernidade como atitude crítica constitutiva; crise como condição existencial; tradição de destruir a tradição; busca de racionalização; interpenetração das esferas públicas e privadas da vida humana. Enfim: poder-se-ia definir modernidade como a inter-relação ambígua e contraditória de: sólido/multidão, racionalidade/turbilhão, monotonalidade/pluritonalidade.³

2 Embora conflitos (ocidentais) entre antigos e modernos tivessem existido desde a Antiguidade, o adjetivo “moderno” – de que deriva o substantivo abstrato “modernidade” – tem sua origem no século V, com a queda do Império Romano, vindo a aparecer como o neologismo “*modernus*” (modo) no século VI, constituindo-se “um dos últimos legados da língua latina ao mundo moderno” (Curtius, 1996, p.320). A primeira grande polêmica entre antigos e modernos viria a ocorrer, em relação à poesia latina, no século XII; a segunda, entre românticos e clássicos, entre fins do século XVII e início do século XVIII. Já existente no século XII, o termo “modernidade” (“*modernitas*”) só apareceria como conceito, na segunda metade do século XIX, com Charles Baudelaire em *Le peintre de la vie moderne* (1863) e inicialmente restrito aos ambientes literários e artísticos ocidentais. A larga difusão do conceito, para além do Ocidente, ocorre no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, espalhando-se para a análise de diversos níveis e aspectos da vida humana, e, dentre eles, a educação e a escola. A respeito das relações entre antigo/moderno e da etimologia e história do conceito de modernidade, ver especialmente: Curtius (1996); Lefebvre (1969); Le Goff (1984).

3 As características do conceito de modernidade aqui sintetizadas foram extraídas especialmente Arendt (1986); Lefebvre (1969); Le Goff (1984); Rouanet

Tais características, por um lado, estão relacionadas com e influenciam, contemporaneamente, certo modo arrogante (e ingênuo?) de pensar, sentir, querer e agir no que concerne à modernidade, interpretando suas implicações como signos apocalípticos do fim da evolução e, ao mesmo tempo, cultuando, programática e doutrinariamente, o moderno entendido como novo, melhor e revolucionário.

Por outro lado, em que pese o processo de globalização e mundialização que, neste final do segundo milênio de que somos contemporâneos, acompanha *pari passu* o pensamento e o sentimento da modernidade e sua crítica – a pós-modernidade –, bases materiais e condições culturais e políticas diversificadas impedem que se homogeneizem as diferentes feições que o conceito e suas implicações assumem em relação à condição que se busca representar ou ver realizada. Trata-se, pois, menos de um *gran finale* do que de uma lacuna entre passado e futuro,⁴ revelada pela consciência, que o presente enseja, da história. E essa lacuna que se deseja obstinadamente preencher demanda constantes revisões nos conceitos operantes de “moderno” e “antigo” e sua inter-relação. Talvez o melhor, portanto, seja pensar em “modernidades” e “pós-modernidades”.⁵

(1986); Subiratis (1987); Witte; Rouanet (1992).

4 Essas considerações se inspiram especialmente em Arendt (1986).

5 Tratando do caráter plural da modernidade, Portella (1986) propõe, de um ponto de vista diacrônico, uma reflexão sobre as prováveis “mudanças no corpo e alma da Modernidade”, a saber: primeira modernidade: normativa e consensual; segunda: vanguardista, transgressora e non sens(ual); a terceira, “psicanalítica” e sensual; a quarta, pós-modernidade que se proclama dissensual. Além dessa possibilidade de reflexão, penso que, de um ponto de vista sincrônico, também e, sobretudo, pode-se observar esse caráter plural de modernidade, como conceito e sentimento/experiência representada/encenada/desejada que se manifesta diferentemente nos diversos níveis da vida sociopolítico-cultural de determinados grupos ou país, em determinado momento histórico.

“...É meio-dia”

Uma das utopias da modernidade por excelência, a educação escolar pode ser compreendida, contemporaneamente, como um aspecto da vida humana, no nível sociopolítico-cultural, em que se manifesta essa condição plural e contraditória da modernidade representada, encenada ou desejada. Inelutavelmente transmissão da tradição de que são portadores os adultos e, simultaneamente, busca de inserção dos “recém-chegados” – as crianças – no novo (para elas) mundo público (velho/preexistente) da cultura e nas instâncias públicas de uso da linguagem, no âmbito dessas contradições básicas do projeto moderno de educação,⁶ certas modernidade e cultura da crise, sobretudo no nível das superestruturas, assumem caráter doutrinário (o modernismo), objetivando ações modernizadoras da sociedade, por intermédio da escola.

No caso brasileiro (embora não apenas aqui), a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo dessa relação problemática entre educação e modernidade. Índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a barbárie e rito de iniciação na passagem do mundo privado para o público da cultura, o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças vem, desde as vésperas da organização republicana de um sistema público de instrução no Brasil, apresentando-se como problema educacional estratégico, com ele se preocupando e dele se ocupando administradores, legisladores, intelectuais, além dos professores.

6 A respeito do projeto moderno de educação e suas relações problemáticas com o novo e o antigo, ver especialmente Arendt (1986, p.61), de onde extraio a seguinte citação: “Toda a reflexão sobre o conceito de educação, em qualquer tempo, tem sido, repetidamente, uma prerrogativa sustentada na tradição. Se incluímos nisto a institucionalização promovida pela Escola, tomada aí como modelo formador de consciências, compreenderemos que são processos que se constituem como passado. Portanto, são reflexões envolvendo a ideia de tempo histórico, tradição cultural e valores”. A respeito das relações entre escola e instâncias públicas/políticas de uso da linguagem, ver especialmente Geraldi (1991).

Ao longo, pelo menos, dos últimos 120 anos, certa querela entre modernos e antigos – “par ocidental e ambíguo” – vem pontuando as tematizações, normatizações e concretizações⁷ em alfabetização no Brasil, caracterizando um movimento marcado simultaneamente pela continuidade e descontinuidade de sentidos atribuídos a esse processo de ensino-aprendizagem escolar(izado), mas sempre relacionado com a busca de ruptura com uma tradição herdada, a fim de se construir o moderno desejado, preenchendo-se, com a verdade científica de cada época, a lacuna entre passado e futuro e fundando-se uma nova tradição.

Tratar da alfabetização é, portanto, uma das maneiras de tratar das relações políticas entre educação e modernidade; e possibilita, ainda, iluminar, mesmo que indiretamente, a feição operante, no caso brasileiro, do conceito de “modernidade”.

“Os meninos-prodígios caminham século-vente...”

Trabalhamos todos, modificando o presente em bem do porvir, “Em tempos de *revolução* a dificuldade, dizia Tacito, não está em cumprir o dever, está em saber onde elle se acha”.

Nós sabíamos onde estava o dever, felizmente; creio poder assegurar que seguimol-o à risca. (Silva Jardim, 1892, p.29; grifo meu).

[...] diante dos velhos elementos legados pelo passado e novos cuja ascensão gradual elle preparou, diante de um edificio que cahe e outro que se levanta, o verdadeiro processo scientifico é *concertar*

7 Nesta e nas demais menções em outros capítulos deste livro, utilizo esses termos para classificação das fontes documentais, conforme o tipo de texto: “a) tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas” (Mortatti, 2000a, p.29).

melhorando. [...] Há de aplicar esse principio no estudo dos actuaes methodos de ensino. (A Provincia do Espirito Santo, 1882a, p.3; grifo meu)

E por aqui se pôde comprehender como uma simples questão de methodos de leitura possa contrribuir, embora indirectamente, nos destinos inteiros de um paiz! (A Provincia do Espirito Santo, 1882b, p.3; grifo meu)

É da escola, é do ensino primário, é dos methodos bem entendidos e bem praticados que pôde sahir o cerebro adaptado á conquista da verdade.

É da psychologia da infância que se deve deduzir o melhor modo de ensinal-a, e esse ensino inclue não só a instrucção, que é muito, como também o habito de aprender, que é tudo.

[...]

No entanto, não pôde haver ensino primário sem professor educado na arte de ensinar, e não pôde haver ensino procutivo sem a adoção de methodos que estão transformando agora em toda a parte o destino das sociedades.

[...]

Vede a *revolução* prodigiosa que o nosso seculo esta realizando. [...] educar a creança. [...] eis o mérito indiscutivel do ensino moderno. (Campos (1980). In: Rodrigues, 1930, p.198-233; grifo meu)

[...] onde quer que uma escola popular esteja aberta, tradicional ou renovada, o problema da leitura e da escrita é daqueles que, ao mestre, se apresentam como fundamentais, tanto pelas exigências da organização do ensino graduado como pelos reclamos sociais.

[...]

Melhor e mais rápida é uma lei do nosso tempo, em que a máquina aproxima as distâncias, centuplica a produção, faz viver mais

intensamente. Se se der um balanço às tentativas para melhoria da aprendizagem mecânica da leitura, nos quinze anos mais chegados, ver-se-á que o contingente brasileiro é notável [...] Os mestres brasileiros têm procurado uma panaceia, desejosos de ensinar a ler e escrever a todos, rápida e facilmente [...]

Nesse debate de processos, a criança tem ficado esquecida. Falamos da criança real, da criança viva, com as suas mil diversidades individuais.

[...]

A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisso: estudemos a matéria prima, antes do ajustamento das máquinas que a devem trabalhar.(Lourenço Filho, 1934, p.9-14; grifo meu)

[...] muitas coisas estão ocorrendo (e não só no campo educativo), as quais afetarão profundamente a maneira em que iniciaremos o próximo século.

[...]

Há um risco sério de continuar gerando desigualdades através de velhos e novos esquemas de competitividade, eficiência e modernidade. (Ferreiro, 1993, p.9-53)

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões.

[...]

Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-lo a respeito da alfabetização. (Ferreiro, 1985, p.40-41; grifo meu)

É preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do século XX, se não se modificar rapidamente a própria concepção de alfabetização. (Ferreiro, 1993, p.60)

“Sem esbarrão na confusão da multidão”

Com o perdão do possível anacronismo, a discussão sobre alfabetização vive, atualmente,⁸ no Brasil, um clima de “*fin-de-siècle*”. Ao final do segundo milênio, vozes oriundas de determinadas áreas do conhecimento anunciam a necessidade do fim de uma época, de um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à mais básica de todas as necessidades de aprendizagem, fazendo-nos evocar os anúncios e impasses que, a partir do século XIX brasileiro, tornaram-se constitutivos da busca da realização dos ideais educacionais preconizados pelo regime republicano.

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber, portanto, de esclarecimento das “massas”, tornando-se a leitura e a escrita fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social e fator de modernização. A questão dos métodos de alfabetização torna-se, assim, central para a consecução dos objetivos modernos.

Tanto numa como noutra época, a necessidade de intervenção institucional na formação das novas gerações remete à busca de identidade de cada presente em sua “agoridade” “saturada de tensões”,⁹ impondo-se a retomada da memória do passado (que, sendo-lhe recente e incomodamente presente – com o perdão do inevitável eco -, impede o avanço do moderno), a fim de superá-lo/exorcizá-lo, para se construir o futuro desejado e impulsionado por urgências políticas, econômicas e sociais de cada época.

Dessas lutas revolucionárias pela hegemonia de verdades científicas, emerge uma querela entre modernos e antigos, no âmbito sobretudo das tematizações e normatizações a respeito dos métodos

8 Embora a marcação temporal remeta à década de 1990, momento de produção deste texto, a análise pode ser estendida aos dias atuais, uma vez que, desde o início do século XX, especialmente neste final de década, novamente – ainda que com outras motivações e finalidades – se acentuam disputas político-ideológicas em torno da alfabetização escolar e da educação no Brasil. [Nota da organizadora]

9 Essas expressões se encontram em Benjamin (1985).

de alfabetização, podendo-se observar a recorrência discursiva da mudança, de acordo com a qual o termo “moderno” conduz o par, e o “antigo” não tem direito à voz, a não ser no nível das concretizações, onde o novo encontra resistências resultantes da tradição perpetuada, as quais, por sua vez, “obrigam” a tornar esse novo programático e doutrinário.

Definindo-se o novo, explicitamente, ora a partir, ora contra, ora independente em relação ao passado (recente) sentido como presente, porque operante nas concretizações, vão-se configurando, no âmbito de diferentes momentos (vividos como presente) históricos, diferentes sentidos para os termos “moderno” e “antigo”.¹⁰ Preserva-se, no entanto, certa continuidade de sentidos: moderno equivale a novo (recente), melhor e revolucionário, mas se define inevitavelmente a partir da tradição, considerada velha, antiga, indesejável e tradicional.

É possível, assim, pensar esse movimento como constituído de diferentes momentos, em cada um deles experimentando-se o moderno como identificado com uma verdade científica, fundadora de uma nova tradição a ser legada aos pósteros, sem que se suponha a possibilidade inevitável da destruição. É possível, ainda, pensar que o ritmo do movimento histórico da alfabetização escolar no Brasil é dado por uma querela sobre métodos, em que a desejada ruptura com a tradição permanece no interior de um quadro de referências tradicional e ao nível das superestruturas apenas. É possível, enfim, pensar em diferentes modernidades sob o signo da modernidade, de acordo com o modo como, em cada um dos momentos, produziram-se o sentimento e a consciência do tempo então presente e se buscou-se preencher, com a certeza do definitivo, a lacuna entre seu passado e futuro, com a arrogância/ingenuidade (?) de quem julga ter-se libertado “[...] duma só vez/ das teorias-avós que bebeu” (P. D., p.14) e não teme “[...] que outro virá/ destruir tudo isto que construí”.

10 Essas considerações se inspiram nas reflexões sobre o sentido dos termos “moderno” e “tradicional”, contidas em Schorske (1988); Le Goff (1984); Franco, (1972).

"É meio-dia.../Noite de *music-ball*..."

Educação/alfabetização e (pós-)modernidade no Brasil: como num rondó, estribilhos e rimas encadeadas fazem esbarrar na confusão da multidão e insinuem teimosamente a continuidade, no âmago mesmo do que se quer descontínuo; o turbilhão, no que se quer racional; a pluritonalidade, no que se quer monotonal; o transitório e efêmero, no que se quer verdadeiro e definitivo.

Serão a modernidade em educação/alfabetização e sua consciência crítica características apenas de nossa contemporaneidade? Será possível falar em "tradicionalidade", se os supostos antigos não se enxergavam como tradicionais? Seremos apenas "os primitivos de uma era nova" (P. D., p.29)? Desafinação ou "pluritonalidade moderníssima"?

2

HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (2006)¹

Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão.

(Graciliano Ramos)

Explicações necessárias

A fim de contribuir para o debate a respeito do tema deste evento, apresento nesta conferência uma síntese de alguns dos resultados de pesquisas que venho desenvolvendo, a respeito da história do ensino de língua e literatura no Brasil e, em particular, a respeito do

1 Publicado originalmente em: Mortatti (2006). Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006, na gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação. De acordo com informações obtidas, o evento teve como objetivo ouvir especialistas em alfabetização para que o MEC se posicionasse frente à demanda de adoção do método fônico, para todas as escolas brasileiras, conforme proposto no documento *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”* (2003), elaborado pela Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados. [Nota da organizadora]

ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como esse processo passou a ser denominado, entre nós, a partir do início do século XX.

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira.

Visando a enfrentar esse problema e auxiliar “os novos” a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações,² caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

Dada tal complexidade e considerando tanto os objetivos deste evento quanto as urgências específicas deste momento histórico, optei por fazer delimitações no tema proposto, enfatizando, na história dos métodos de alfabetização: a disputa pela hegemonia de determinados métodos com ênfase na situação paulista, devido ao caráter modelar que se buscou imprimir às iniciativas educacionais desse estado, a partir da década de 1890; e o período compreendido entre as décadas finais do século XIX e os dias atuais, uma vez que, a partir da proclamação da República, iniciou-se processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita.

Apesar de todos os riscos envolvidos na opção por abordar um longo período histórico em tão breve exposição³ e por abordar também um momento histórico ainda presente, mesmo ciente desses riscos, espero, com esta conferência, contribuir para a compreensão de importantes aspectos do passado e do presente da alfabetização

2 Sobre o significado desses termos, ver nota 7 do capítulo 1. [Nota da organizadora]

3 O que é aqui apresentado de forma sintética se encontra detalhado especialmente em: Magnani (1997)/Mortatti (2000a; 2004).

em nosso país, e, em decorrência, contribuir, também, para a elaboração de projetos para o futuro, que possam auxiliar nossas crianças a realizarem plenamente seu direito a aprender a ler e escrever. Outro não é, certamente, o objetivo maior e o “fim último” deste Seminário e de todos os que dele participam.

Escola e alfabetização

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. E a universalização da escola assumiu importante papel como bandeira e instrumento de modernização/progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem estava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a ensino organizado, sistemático, metódico e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo para

o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza e com a história; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas do século XX, as evidências que sustentam originariamente a associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicada como problema decorrente ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde as décadas finais do século XIX, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Desde aquela época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considera(va)-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas do século XX, a *questão dos métodos* passou a ser *considerada tradicional*, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados, no âmbito das políticas públicas e correspondentes práticas pedagógicas, a partir de outros pontos de vista, com destaque para a compreensão do processo de

aprendizagem da criança alfabetizanda de acordo com a psicogênese da língua escrita.

O que é esse “tradicional”? Quando e por que se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de “tradicional”? O que representava para a(s) época(s) em que ocorreu seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Quanto desse “tradicional” subsiste nas práticas alfabetizadoras atuais, mesmo nas dos professores que querem ou dizem querer superá-las? Como se pode explicar sua insistente permanência? Como dialogam entre si a tradição e os repetidos esforços de mudança em alfabetização?

A questão dos métodos de alfabetização

Como contribuição para compreender esse processo histórico e para a busca de respostas às questões formuladas acima, tomemos como exemplo a situação paulista. Analisando, com base em fontes documentais, o ocorrido nessa província/estado em relação à questão dos métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, optei por dividir esse período em quatro momentos cruciais, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, em cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita.⁴

4 Utilizo a expressão “momentos cruciais” no sentido de cruciforme, para representar discursiva e figurativamente a unidade resultante do entrecruzamento de sentidos históricos; e, em decorrência, sua condição de “decisivos” (Candido, 1957), indicando o “poder de mover” (Lalande, s.d.) no âmbito da relação dialética entre continuidade e descontinuidade de sentidos. Apresentação detalhada desses momentos se encontra em Magnani (1997)/Mortatti (2000a). Sobre

Apresento a seguir cada um desses quatro momentos cruciais com as respectivas disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização⁵ e, dentre outros múltiplos aspectos neles observáveis, menciono o papel desempenhado pelas cartilhas, que, dada sua condição de instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino, permanecem no tempo e possibilitam recuperar aspectos importantes dessa história, tendo contribuído significativamente para a criação de uma cultura escolar e para a transmissão da(s) tradição(ões).

Primeiro momento – A metodização do ensino da leitura

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em

características e função das cartilhas de alfabetização, ver capítulo 4 deste livro. [Nota da organizadora].

- 5 Os métodos de alfabetização podem ser hoje classificados em dois tipos básicos: sintético e analítico, conforme a “marcha” didática, respectivamente: da “parte” para o “todo” ou do “todo” para as “partes”. Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória: métodos de marcha sintética: alfabético, fônico (“fonêmico” ou “fonemático”), silábico; e métodos de marcha analítica: palavração, sentençação, historieta, (global de) contos. Deve-se recordar que: as classificações desses dois tipos básicos foram atribuídas *a posteriori*: a classificação como “sintético” se tornou necessária para diferenciar esse método do analítico, imposto pelos educadores paulistas a partir da década de 1890; métodos mistos ou ecléticos envolvem a utilização conjunta de processos característicos dos métodos de marcha analítica e dos de marcha sintética; e o método “global de contos” é uma espécie de método analítico que se baseia na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pela apresentação de contos às crianças, a fim de que compreendam o sentido do todo que leem; em alguns casos, não se propõe análise das “partes” constitutivas desse todo, como sentenças, palavras, sílabas e letras. [Nota da organizadora]

prédios pouco apropriados para esse fim; eram as “aulas régias”, já mencionadas. Em decorrência das precárias condições de funcionamento, o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

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

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de suas experiências didáticas, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente em

especial nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo.

Diferentemente dos métodos até então rotineiros, o “método João de Deus” ou “método da palavrção” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social, conforme os princípios do Positivismo, que ele defendia.

Esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico. Com essa disputa, fundou-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se *como ensinar metodicamente*, relacionado com *o que ensinar*. O ensino de leitura e escrita passou, então, a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística.

Segundo momento – A institucionalização do método analítico

A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados da federação, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades “práticas” e onde os professores dos grupos

escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino.

A partir da primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados, a obrigatoriedade de utilização desse método no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920).

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 desse método, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. (Diretoria Geral da Instrução Pública (SP) – 1915). Nesse documento, priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio

de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura.

As cartilhas produzidas no âmbito do segundo momento na história da alfabetização, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentençação), buscando se adequar às instruções oficiais paulistas.

Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Concomitantemente a essa disputa, teve lugar uma outra relativa aos diferentes modos de processuação do método analítico, dentre as quais se destaca a travada entre os professores paulistas e o fluminense João Köpke.

Nesse segundo momento, que se estende até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.⁶

As disputas ocorridas nesse segundo momento fundaram outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*. O ensino da leitura e escrita era tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

6 A esse respeito, ver Mortatti (2004) [Nota da organizadora]

Terceiro momento – A alfabetização sob medida⁷

Em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico, e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos (sintético e analítico) de métodos de ensino da leitura e escrita, em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes passaram a ser utilizados: métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes, porque se caracterizavam pela “mistura” de marcha analítica e sintética. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, por métodos mistos/ecléticos ou pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros.⁸

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1º ano do Ensino Fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções

7 Essa denominação é inspirada no título do livro *L'école sur mesure*, de Claparède (1953). [Nota da organizadora]

8 A partir dos anos de 1930, as iniciativas estaduais (não apenas paulistas) foram-se “federalizando”, acompanhando o processo de nacionalização que se seguiu à “Revolução de Outubro”.

para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e à eficácia da alfabetização.

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência, em relação ao momento anterior, da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Também a partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), e começaram a ser produzidos os manuais ou guias do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do “período preparatório”.

Assim, foi se constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

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.

Quarto momento – Alfabetização: construtivismo e desmetodização

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, em especial, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.

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

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.⁹

Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores – quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.

⁹ Sobre essa apropriação que denomino de “construtivismo à brasileira”, ver o capítulo 7 deste livro. [Nota da organizadora]

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais¹⁰ e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las *apenas* para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse tipo de livro didático, em sala de aula.

De qualquer modo, nesse quarto momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, dentre tantas outras iniciativas recentes.¹¹

Nesse quarto momento – ainda em curso –, fundou-se outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende e como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado certo ilusório consenso de que a aprendizagem *independe* do ensino.

É importante ressaltar, no entanto, que, também na década de 1980, observa-se a emergência da perspectiva teórica que denomino

10 Assim como ocorreu com os métodos de ensino da leitura e escrita, evidentemente a publicação de novas cartilhas não impediu a continuidade de circulação das antigas, muitas das quais foram utilizadas por várias décadas, após a publicação de suas primeiras edições, desde aquelas do final do século XIX.

11 A institucionalização do construtivismo em alfabetização está consolidada na *Base Nacional Comum Curricular* para o Ensino Fundamental, homologada pelo MEC em dezembro de 2017. [Nota da organizadora]

“interacionismo linguístico”,¹² que foi ganhando destaque em propostas e práticas alfabetizadoras e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Essa “nova” disputa, por sua vez, foi sendo diluída, à medida que aspectos de certa apropriação do interacionismo linguístico foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo; essa conciliação foi subsumida (e silenciada) no discurso institucional das políticas públicas para alfabetização escolar.

E, dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como o método fônico, de marcha sintética. Devo, ainda, mencionar, pelo menos, dentre essa multiplicidade de aspectos, as discussões e propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si.¹³

Modernidades em alfabetização

Ao longo do período histórico abordado nos tópicos anteriores, observa-se a recorrência discursiva da mudança, marcada pela

12 Essa perspectiva teórica se baseia em uma concepção de linguagem como forma de interação (Geraldi, 1984;1991), de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como objeto e conteúdo de ensino, que possibilita processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever. Reflexões sobre a relação entre essa perspectiva teórica e alfabetização/ensino de língua portuguesa, conforme propostas por Geraldi e por Smolka (1989) se encontram em: Mortatti (1999, 2000a, 2007, 2014b; 2017), [Nota da organizadora]

13 Sobre método fônico e letramento, ver Mortatti (2009; 2004). [Nota da organizadora]

tensão constante entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização.

A mudança proposta em cada um dos quatro momentos cruciais exigiu sempre uma operação de diferenciação qualitativa em relação ao que era sentido como passado (recente) em cada um desses momentos, mediante a reconstituição sintética desse passado, a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo – indesejável, decadente e obstáculo ao progresso –, e buscando-se definir o novo – melhor e mais desejável – ora *contra*, ora *independente* em relação ao antigo, mas sempre *a partir* dele.

Para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário, em cada um dos quatro momentos cruciais, produzir uma versão do passado e desqualificá-lo, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente (e, em particular, a tradição fundada em um passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações) ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar.

No entanto, se houve desejos de mudanças assim como mudanças efetivas, ao longo dessa história se podem encontrar, também, permanências e semelhanças indicadoras de continuidades entre os quatro momentos cruciais.

Dentre essas semelhanças e permanências, podem-se observar, por exemplo, as relacionadas: com a “questão dos métodos”, uma vez que, mesmo postulando a mudança dos métodos de alfabetização, no âmbito dessa querela os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo – a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos –; e com as concretizações impostas pelas cartilhas de alfabetização, que vão sedimentando, concomitantemente a uma cultura escolar, certas concepções de língua/linguagem, alfabetização, métodos e conteúdos desse ensino de leitura e escrita.

Ou, ainda, dentre essas semelhanças e permanências, pode-se observar que, mesmo se propondo o deslocamento do eixo das

discussões dos métodos de ensino para o nível de maturidade ou o processo de aprendizagem do alfabetizando, justificado por outras tendências em psicologia – como é o caso das resultantes das pesquisas de Lourenço Filho e das desenvolvidas por Ferreiro e colaboradores –, permanece a psicologia como base teórica com função diretora no ensino da leitura e da escrita. Ou se podem observar, também, as semelhanças e filiações entre as várias tendências em psicologia que se apresentam como diferentes entre si, encontrando-se, porém, algumas delas, assentadas em bases epistemológicas comuns.

É possível, então, pensar que, no ritmo desse complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, marcado pela questão dos métodos, a despeito das mudanças efetivamente ocorridas, a desejada ruptura com a tradição se processa, muitas vezes, no interior de um quadro tradicional de referências e, por vezes, ao nível das superestruturas, apenas, indicando a continuidade, no tempo, de certos ideais centrados na concepção de educação como esclarecimento – fim não atingido, que permanece como parâmetro primeiro a demandar ajustes e meios cada vez mais eficazes –, em cujo âmbito se vai consolidando o interesse pela alfabetização como área estratégica e cada vez mais autônoma (ainda que limitada) para a objetivação de projetos políticos e sociais decorrentes de urgências de cada época. Ao mesmo tempo, vão sendo produzidos saberes e reflexões que configuram o movimento de escolarização do ensino e aprendizagem da leitura e escrita e de sua constituição como objeto de estudo/pesquisa, evidenciando a alfabetização como o signo mais complexo da relação problemática entre educação e modernidade. Como suposto e prometido resultado da ação da escola e rito de iniciação na passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem, o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças se torna índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a “barbárie”.

É possível, enfim, pensar que, sob o signo *da modernidade*, ou seja, do tempo histórico ao longo do qual se observa o movimento aqui apresentado, coexistem *diferentes modernidades*, no que se refere à alfabetização, de acordo com o modo como, em cada um dos

momentos: produziram-se o sentimento e a consciência do tempo então presente; pretendeu-se, com “a verdade científica e definitiva”, constitutiva da busca incessante daquele sentido moderno da escola e da educação, preencher a lacuna entre seu passado e futuro; e buscaram-se os sentidos de ler e escrever, para se enfrentarem as dificuldades das crianças brasileiras (especialmente na escola pública) em adentrar no mundo público da cultura letrada.

Considerações finais

Também nos dias atuais a discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais. Como se viu, porém, não se trata de uma discussão nova, nem tampouco se trata de pensar que, isoladamente, um método possa resolver os problemas da alfabetização. Mas, também como apontei, por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar).

Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensinar a elas. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

Se quisermos mudar ou manter nossa situação presente e projetar outro futuro, em vista do que foi aqui apresentado não podemos desconsiderar a complexidade do problema nem o passado desse

ensino, ingenuamente supondo que, em relação a esse passado, possamos, ou efetuar total ruptura, ou, de maneira saudosista, buscar seu total resgate, como se não tivesse havido nenhum avanço científico, de fato, nesse campo de conhecimento.

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências. E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito das crianças brasileiras de ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; em defesa, enfim, de seu direito de, por meio da conquista da leitura e escrita e sobretudo de seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito, codificar e decodificar signos linguísticos, na ilusão de um dia, quem sabe?, poderem finalmente ler e escrever, se permanecerem na escola e se alguém lhes ensinar, de fato; em defesa de seu direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, serem resgatadas do abandono da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido.

Esse era também um desejo do protagonista de *Infância*, de Graciliano Ramos, aquele mesmo protagonista que se julgava incapaz de aprender a ler e a escrever, que sofria com suas trocas de “t” e “d”, que foi infernizado por um tal “Ter-te-ão”. Em um dos episódios episódios do livro, o protagonista relata o sofrimento por que passou, em decorrência de “uma terrível proibição, relativa à brochura de capa amarela”, intitulada *O menino da mata e seu cão Piloto*, que a prima considerava coisa do diabo. Relata, também, que, a despeito das dificuldades que tinha com a leitura e a escrita na escola e com as letras miúdas do folheto que lia “como quem decifra uma língua

desconhecida”, esse romance representava para ele uma clareira de liberdade, que lhe possibilitava pensar “nas crianças que vencem gigantes e bruxas, vencem o medo da floresta” e o fazia esquecer o “código medonho” que o “atezava”. Durou pouco, porém, esse desejo. “Esmagado” pelo dever, pela culpa e pelo remorso, por fim, cedeu à proibição:

Chorei, o folheto caído, inútil. O menino da mata e o cão Piloto morriam. E nada para substituí-los. Imenso desgosto, solidão imensa. Infeliz o menino da mata, eu infeliz, infelizes todos os meninos perseguidos, sujeitos aos cocorotes, aos bichos que ladram à noite.

[...]

Ai de mim, ai das crianças abandonadas na escuridão. (Ramos, 1974, p.228)

3

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO (2011)¹

Introdução

Neste início do século XXI, o maior desafio da educação no Brasil ainda é *ensinar* as crianças a ler e a escrever, para que elas *de fato* consigam, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, *aprender* a ler e escrever. O processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização escolar – continua a representar, para a grande maioria dos brasileiros, o portal de acesso ao mundo público da cultura escrita e, para o Estado (mesmo em tempos de neoliberalismo), o índice de medida e testagem da eficácia da escola pública, gratuita e laica, como um dos pilares do regime republicano instaurado em nosso país em 1889, e à qual se atribuiu função de democratização da instrução, com as finalidades de “esclarecimento das massas” e de inserção dos cidadãos na nova ordem política e social desejada para a nação brasileira.

1 Publicado originalmente em Mortatti (2011). Conferência de encerramento do V Encontro de Pesquisa em Educação/XVII Semana de Pedagogia da UEM/II Jornada de Gestão Escolar. O evento teve como tema “Função social da escola: desafios e perspectivas”, foi promovido pelos Departamentos de Teoria e Prática da Educação e de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá/PR e se realizou de 20 a 24/09/2010. [Nota da organizadora]

Ao longo especialmente da história republicana da educação no Brasil, alfabetização e escolarização consolidaram a estreita relação original entre si e com projetos para a nação. Diagnósticos de baixo desempenho ou de ineficiência da escola para dar conta de sua função basilar resultaram e continuam resultando em acusação à permanência, em cada presente histórico, do antigo/tradicional como origem dos males desse ensino; e, em decorrência, resultaram e continuam resultando em proposição do novo/revolucionário, a fim de superar o passado e projetar o futuro desejado para a escola e a nação brasileiras.

No âmbito dessa história, a disputa entre defensores do novo/revolucionário e os do antigo/tradicional tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização. Nessa questão, em diferentes momentos históricos se manifesta a tensão dialética entre rupturas desejadas e permanências persistentes, caracterizando um complexo movimento histórico marcado pela fundação de “novas tradições”: nem tudo que se apresenta(va) como novo/revolucionário o é/era, totalmente; nem tudo que se acusa(va) de antigo/tradicional o é/foi, totalmente. E, ainda hoje, a tensão entre esses pares de opostos continua a instigar reflexões e busca de respostas para os persistentes problemas da alfabetização em nosso país.

Desse assunto venho tratando desde os anos de 1980, quando comecei a investigar o que é o “tradicional” no âmbito do ensino da leitura e da escrita; e, ainda hoje, o assunto continua suscitando interesse em novas gerações de estudantes, professores e pesquisadores. É, sobretudo, aos dessas novas gerações que me dirijo mais diretamente neste texto, com o objetivo de lhes apresentar de forma sintética a história da alfabetização escolar no Brasil, com ênfase no período compreendido entre as décadas finais do século XIX, na província/estado de São Paulo, e os dias atuais, no Brasil.

Alfabetização, métodos e cartilha: explicações necessárias

Do ponto de vista teórico que defendo, alfabetização é entendida como o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Como se observa, opto por não me referir ao ensino e à aprendizagem como dois processos separados, uma vez que, desse ponto de vista, o processo de ensino visa à aprendizagem, a qual, por sua vez, depende do ensino. Esse é o sentido do substantivo composto “ensino-aprendizagem” e o motivo pelo qual o utilizo.

Nessa definição, ainda, trata-se de ensinar a ler e escrever, ou seja, trata-se de ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa (nas escolas brasileiras) aos que (crianças, jovens ou adultos) são falantes nativos dessa língua, ou seja, dominam-na na modalidade oral.² Trata-se de ensinar a modalidade escrita, que o aprendiz ainda não sabe, partindo do que ele já sabe: a modalidade oral de sua língua materna.

Quanto ao adjetivo “inicial”, sua utilização visa a enfatizar as especificidades da etapa inicial do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Por ser etapa inicial, a alfabetização deve ter uma culminância relativa,³ com base em parâmetros que permitam estabelecer se o aluno está alfabetizado, ou não. Ensinar-aprender a ler e a escrever, porém, entendido em sentido amplo, como processo de leitura e produção de textos e, portanto, constitutivo do processo de formação humana, pode e deve ser um processo contínuo ao longo da vida escolar e não-escolar tanto dos alfabetizandos quanto dos alfabetizados.

2 Com devidas adequações, essa definição se aplica também aos alunos com deficiência auditiva, em relação aos quais se trata de ensinar língua portuguesa, na modalidade oral e escrita, como segunda língua, em relação a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

3 Uma das metas do projeto de lei referente ao novo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2010, estabelece que, até 2020, toda criança terá que ser alfabetizada até, no máximo, os 8 anos de idade.

Esses aspectos, entretanto, caracterizam o ponto de vista que defendo e que é formulado neste presente histórico. Em outros momentos históricos, assim como neste de que somos contemporâneos, outros também foram e vêm sendo os sentidos atribuídos à alfabetização, como decorrência tanto da multifacetação do fenômeno que o termo designa⁴ quanto da pluralidade de pontos de vista teóricos para sua abordagem.

Em relação à situação brasileira, é importante ressaltar que, até os dias atuais, essa etapa inicial se encontra vinculada à escolarização formal, especialmente quando se trata de ensinar às crianças, e que foram atribuídos a esse processo diferentes sentidos, com correspondentes denominações: até o século XIX, tratava-se de “ensino das primeiras letras” e “ensino da leitura”. O termo “alfabetização”, para designar ensino-aprendizagem inicial (e simultâneo) da leitura e da escrita, passou a ser utilizado mais sistematicamente a partir da segunda década do século XX.⁵

Apesar dos diferentes sentidos e termos para designar esse processo, os métodos para sua condução se caracterizam por maior estabilidade histórica do significado do termo “método”, no âmbito da Pedagogia e da Didática. Quando aplicado à alfabetização, esse significado pode ser assim sintetizado: processo (marcha/caminho) intencional, planejado, ordenado e sistemático, baseada em conjunto de meios, procedimentos, instrumentos, estratégias e recursos preestabelecidos para o desenvolvimento do ensino inicial da leitura e da escrita a crianças (na escola, preferentemente), com o objetivo de que elas aprendam.

De acordo com esse significado, trata-se sempre de método de *ensino*, ou seja, trata-se do *modo* de ensinar os conteúdos de ensino; não se trata, portanto, de “método de aprendizagem”. Essa distinção é necessária, mesmo considerando que ensino e aprendizagem são processos inseparáveis e mesmo sabendo que as definições de

4 A esse respeito, ver especialmente Soares (1985).

5 Em Mortatti (2004), apresento informações detalhadas sobre os significados históricos do termo “alfabetização” e seus correlatos.

métodos de alfabetização se relacionam com teorias do ensino vinculadas a teorias de aprendizagem, especialmente a partir do século XX, quando se adensaram os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem por parte de crianças.

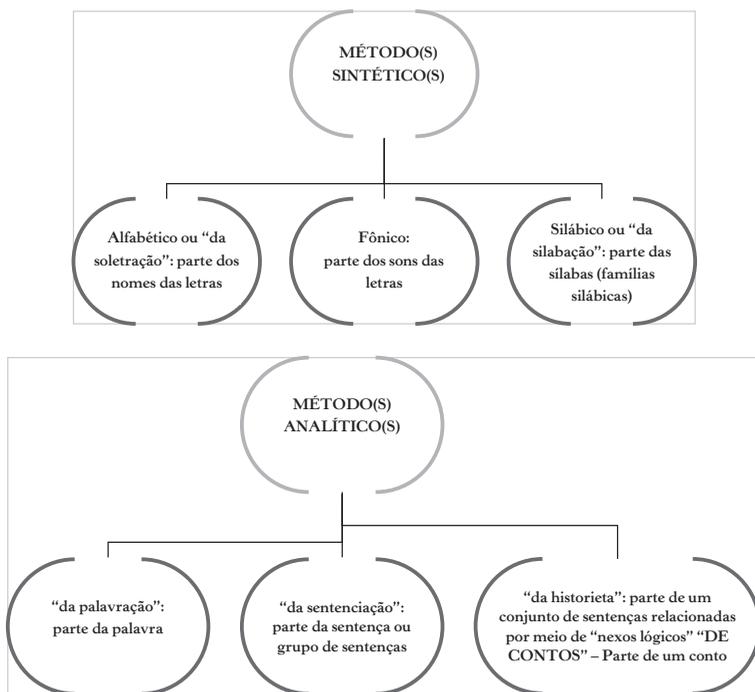
Ainda de acordo com esse significado, relacionadamente a processos mentais básicos – indução, dedução, análise e síntese – e correspondentes métodos (lógicos) de produção de conhecimento científico, dois são os tipos básicos de *métodos de alfabetização* conhecidos e utilizados (não apenas no Brasil): método sintético, ou de *marcha* sintética – da “parte” para o “todo”; e método analítico, ou de *marcha* analítica – do “todo” para a “parte”. Como se referem a “marcha/caminho”, as denominações de cada um desses tipos de método decorrem do ponto de partida, pois sempre se “passa” por todas as “partes”, em algum momento do processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Devem-se ser destacados, ainda, dois aspectos relativos aos métodos de alfabetização utilizados no Brasil: a distinção entre esses dois tipos básicos de métodos e suas correspondentes denominações se tornou necessária, quando, ao final do século XIX, os métodos então rotineiros, os de *marcha* sintética, passaram a ser questionados, a partir da introdução de outro método, o de *marcha* analítica. E, como se trata de métodos para ensino inicial da leitura e da escrita, considerando também o caráter intencional, planejado, ordenado e sistemático desse processo, o instrumento, por excelência, para sua concretização⁶ foram e continuam sendo as cartilhas de alfabetização: um tipo de livro didático destinado ao ensino inicial da leitura e da escrita, no qual se apresenta a sequência didática ideal e pré-determinada (normalmente “do simples ao complexo”) para o ensino dos correspondentes conteúdos de ensino.

Apresento, a seguir, dois esquemas contendo síntese de informações sobre os métodos (sintéticos e analíticos) e as diferentes formas de processá-los, dependendo do elemento linguístico por onde se inicia o processo. A ordem de apresentação corresponde à ordem

6 Ver nota 7 do capítulo 1 [Nota da organizadora].

cronológica de introdução e utilização sistemática de cada um deles, em nosso país, desde o século XIX, até os dias atuais.⁷



Além desses, também foi utilizado no Brasil, ao longo do século XX, o método global (principalmente o “método global de contos”)⁸ que, para alguns estudiosos do assunto, deve ser entendido como equivalente ao método analítico, pois parte do “todo”; para outros, trata-se de “fase global” que deve anteceder a “fase analítica” do processo de ensino inicial da leitura e da escrita.

7 Nos esquemas e quadros a seguir, reproduzo a sequência de *slides* que apresentei na conferência de que se origina este texto (os quais me foram solicitados por estudantes de Pedagogia e professores alfabetizadores, participantes ativos do evento), esperando contribuir para melhor compreensão do conteúdo de outras publicações minhas sobre o assunto, em especial Mortatti (2000a), em que se encontram informações detalhadas sobre o que aqui apresento sinteticamente.

8 A respeito da utilização do método global de contos no estado de Minas Gerais, ver especialmente Maciel (2001).

Quando se utilizam concomitantemente elementos do método sintético e do método analítico, têm-se “métodos mistos”: analítico-sintético ou sintético-analítico. Deve-se destacar, porém, que não se trata de outro tipo básico de método de alfabetização e que “métodos mistos” tendem a predominar, ao longo do século XX, como uma espécie de solução conciliatória em relação às críticas aos métodos sintéticos e analíticos. Reunindo o que se considera serem vantagens de cada um desses tipos básicos de método, os autores de cartilhas de alfabetização vêm utilizando exaustivamente essa solução didático-pedagógica – e, sobretudo, mercadológica –, contribuindo para a disseminação de “métodos mistos” e para a caracterização do que passou a ser denominado de “método da cartilha”. Essa é a denominação que, no âmbito de certo senso-comum pedagógico, muitos professores ainda vêm empregando, sobretudo nas últimas décadas, quando buscam nomear o método de alfabetização que utilizam, ou desdenham.

Momentos cruciais na história da alfabetização no Brasil⁹

Em Mortatti (2000a), abordo a história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças, no Brasil, entre 1876 e 1994, com ênfase na situação paulista até as décadas iniciais do século XX, já que, a partir dos anos de 1930, iniciativas nas esferas estaduais foram incorporadas por iniciativas na esfera federal e/ou as incorporaram. Como o ano de 1994 indica apenas o encerramento daquela pesquisa, em livro e em artigos posteriores (Mortatti, 2004; 2007; 2009; 2010a) abordo características mais recentes desse movimento histórico.

Para a compreensão desse movimento histórico, proponho sua divisão em quatro momentos que considero cruciais. Em cada um desses momentos se encontram condensadas as tensões e

9 Ver nota 4 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

contradições relacionadas com as disputas entre o novo/revolucionário e o antigo/tradicional, em torno da questão dos métodos de alfabetização; e cada um deles é marcado pela hegemonia de um novo sentido atribuído à alfabetização, com base no qual se funda uma (nova) tradição. A duração histórica de cada momento está diretamente relacionada com o grau de cientificidade e o correspondente poder de convencimento de cada nova proposta para esse ensino.

O primeiro momento crucial (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do então novo método da palavrão e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento crucial (1890 a meados dos anos de 1920) se caracteriza pela disputa entre defensores do então novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento crucial (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) se caracteriza pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, de que decorre a introdução dos “novos” “métodos mistos”; e o quarto momento crucial (meados de 1980 aos dias atuais) se caracteriza, inicialmente, pelas disputas entre os defensores da então nova teoria construtivista e os dos antigos testes de maturidade e antigos métodos de alfabetização, e, mais recentemente, pela introdução da nova teoria do letramento e pelas discussões sobre a reintrodução do “novo” método fônico e sobre políticas públicas de alfabetização no Brasil.

No Quadro 1, apresento síntese das características principais de cada um dos quatro momentos cruciais, destacando, em cada momento: as disputas entre o novo, que se impôs como hegemônico na disputa com o antigo, o qual continuou a circular; a (nova) tradição fundada, sua fundamentação teórica predominante, questões centrais a que buscava responder e agente principal desse processo de ensino-aprendizagem inicial. No que se refere ao quarto momento, aponto, com letras na cor cinza, as disputas contemporâneas e, portanto, em curso, que serão detalhadas mais adiante.

Quadro 1 – Características dos quatro momentos cruciais na história da alfabetização no Brasil (1876 – dias atuais)

| PERÍODO | 1º MOMENTO (1876 – início anos 1890) | 2º MOMENTO (início anos 1890 – meados anos 1920) | 3º MOMENTO (meados anos 1920 – final anos 1970) | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) |
|---------------------|--|---|---|---|
| CARACTÉRISTICAS | <u>METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA</u> | <u>INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO ANALÍTICO</u> | <u>ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA</u> | <u>DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO</u> |
| NOVO/REVOLUCIONÁRIO | “MÉTODO JOÃO DE DEUS” (palavração) X | MÉTODO ANALÍTICO (palavração, sentençação, historieta) X | TESTES ABC (Medida do nível de maturidade para aprendizagem da leitura e escrita/relativização do método) X | CONSTRUTIVISMO X |
| ANTIGO/TRADICIONAL | MÉTODOS SINTÉTICOS (soletração/alfabético, fonico/fonético, “psicofonético”/silabação) | MÉTODOS SINTÉTICOS (soletração/alfabético fonico, silabação) | MÉTODO ANALÍTICO Global (contos) e métodos mistos | MÉTODOS MISTOS E TESTES DE MATURIDADE ----- INTERACIONISMO LINGÜÍSTICO (anos 1980) X |
| TRADIÇÃO FUNDADA | ENSINO DA LEITURA: QUESTÃO DE MÉTODO “Método João de Deus” (palavração): “fase científica e definitiva no ensino da leitura” | MÉTODO ANALÍTICO: “BÚSSOLA DA EDUCAÇÃO” Instruções práticas... (1914) “Historieta”: unidade de ensino de ensino preparatório” | ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA Ecletismo teórico, processual e procedimental Psicologia científica: “prontidão”, “maturidade”, “período preparatório” | LETRAMENTO (anos 1990) X Método fonico (anos 2000) |
| | | | | APRENDIZAGEM (CONCEITUAL) DA “LECTO-ESCRITURA”: “Psicogênese da língua escrita” |

Continua

| | | | | |
|------------------------------------|--|---|---|---|
| PERÍODO | 1º MOMENTO (1876 – início anos 1890) | 2º MOMENTO (início anos 1890 – meados anos 1920) | 3º MOMENTO (meados anos 1920 – final anos 1970) | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PREDOMINANTE | LINGÜÍSTICA e PEDAGOGIA | PEDAGOGIA e BIOPSIKOFISIOLOGIA ("Associonismo pré-científico") | "PSICOLOGIA CIENTÍFICA" (Comportamentalismo) | PSICOLOGIA COGNITIVISTA (Psicolinguística) |
| QUESTÕES CENTRAIS | COMO SE ENSINA A LÍNGUA? – métodos de ensino – primeiras temáticas e concretizações – publicação das primeiras CARTILHAS brasileiras | COMO SE ENSINA LETURA E ESCRITA A CRIANÇAS? – métodos de ensino baseados na biopsicofisiologia da criança – sistematização de normatizações, normatizações e concretizações – expansão e consolidação das CARTILHAS brasileiras | QUAIS SÃO OS PRÉ-REQUISITOS PARA A CRIANÇA APRENDER A LER E ESCREVER? – Psicologia científica e nível maturidade indicam método – renovação de normatizações, normatizações e concretizações – CARTILHAS consolidadas | COMO A CRIANÇA aprende a LECTO-ESCRITURA? – Aprendizagem (construção do conhecimento) prescinde de métodos de ensino – discurso acadêmico subsumido no discurso oficial – CARTILHAS construídas, socioconstrutivistas, sociointeracionistas etc.) |
| AGENTE PRINCIPAL | PROFESSOR deve ensinar a criança a ler, na escola, por meio de métodos de ensino da leitura e com cartilhas, se possível | PROFESSOR deve ensinar o aluno – criança a ler, na escola, por meio do método analítico e com cartilhas | PROFESSOR? deve ensinar o aluno – criança a ler, na escola, por meio de métodos (mistos) e com cartilhas adequados ao nível de maturidade da criança (período preparatório) | ALUNO Criança deve aprender a ler e escrever (na escola(?)), com "mediação" do professor, <u>sem utilização</u> de métodos de alfabetização e sem cartilhas |

Quadro 2 – Sentidos atribuídos à alfabetização em cada momento crucial (1876 – dias atuais)

| PERÍODO | 1º MOMENTO (1876 – início anos 1890) | 2º MOMENTO (início anos 1890- meados anos 1920) | 3º MOMENTO (meados anos 1920 – final anos 1970) | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) |
|---|---|---|---|---|
| CARACTERÍSTICAS | <u>METODIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA</u> | <u>INSTITUCIONA- LIZAÇÃO DO MÉTODO ANALÍTICO</u> | <u>ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA</u> | <u>DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO</u> |
| SENTIDOS HEGEMÔNICOS DA ALFABETIZAÇÃO | ENSINO DA LEITURA = Ensino da língua portuguesa | ENSINO (INICIAL) DA LEITURA E (ESCRITA) = Ensino inicial da leitura e (escrita) com função instrumental (preparação da criança para ler e escrever) | APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA (ALFA- BETIZAÇÃO) = Aprendizagem de habilidades específicas (preparação da criança para ler e escrever) | APRENDIZAGEM DA <i>LECTO-ESCRITURA</i> (ALFABETIZAÇÃO) = Aprendizagem conceitual (O que e como a escrita representa) |
| | ENSINAR A LER | ALFABETIZAR | SER ALFABETIZADO | ALFABETIZAR-SE |

Fonte: Mortatti (2000a)

No Quadro 2, apresento síntese dos sentidos hegemônicos que foram atribuídos à alfabetização no Brasil, como resultados das disputas em torno dos métodos de alfabetização, ao longo do período histórico em questão. Ênfase que se trata de disputas e que os sentidos hegemônicos apontados não são os únicos; não se podem desconsiderar tantos outros em circulação em cada um desses momentos, especialmente no âmbito da atividade docente, em que operam ativamente diferentes apropriações de propostas em disputa e cujos registros são quase sempre precários, ou mesmo inexistentes.

Quarto momento crucial: características e disputas em curso

A partir de meados da década de 1980, em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais em nosso país, passou a ser questionado, sistemática e oficialmente, o ensino inicial da leitura e da escrita. Relacionadamente a esses questionamentos, a partir de então foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos principais de explicação do processo de ensino e/ou aprendizagem e, em consequência, de explicação dos problemas da alfabetização no Brasil. Assim denomino esses modelos: “construtivismo”, “interacionismo linguístico” e “letramento”. Além desses, mais recentemente, tem-se a proposta de reintrodução do método fônico.

Embora motivados por constatações semelhantes e apresentando certos aspectos comuns entre si, “construtivismo”, “interacionismo linguístico” e “letramento” são modelos explicativos diferentes, porque fundamentados em diferentes teorias do conhecimento, formuladas por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades políticas, sociais e científicas, e que circularam com diferentes ritmos e modos assim como em diferentes espaços.¹⁰ Deve-se considerar, ainda, que

¹⁰ Principais aspectos do modelo centrado no interacionismo linguístico podem ser encontrados em Geraldi (1984) e Smolka (1989). Para informações e

foram objetos de apropriações didático-pedagógicas também diferentes entre si.

Apesar dessas diferenças e apesar de o construtivismo ter sido o modelo hegemônico adotado no discurso oficial relativo à educação/alfabetização, em certas apropriações esses modelos vêm sendo equivocadamente “conciliados” de forma eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos eles pudessem ser entendidos, de forma redutora e também equivocadamente, como correspondentes a três novos “métodos de ensino”.

Ainda neste quarto momento da história da alfabetização no Brasil, especificamente nos primeiros anos do século XXI, apoiados tanto nos resultados de avaliações de instituições e organismos nacionais e internacionais quanto nos exemplos de países desenvolvidos, alguns pesquisadores brasileiros passaram a buscar novas explicações e correspondentes propostas de solução para a “crise da alfabetização” no Brasil. Dentre essas propostas, vem ganhando destaque a centrada no método fônico, desta vez com base nas Neurociências. Embora seja também anunciada como “nova”, “pioneira” e “solução científica efetiva”, além da questionável fundamentação teórica – que não possibilita tratá-la como “modelo explicativo” –, trata-se, como já informei, de método de marcha sintética conhecido e utilizado em nosso país desde o século XIX e que, a partir do segundo momento crucial na história da alfabetização no Brasil, foi veementemente criticado e combatido por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica; e, a partir da década de 1960, também foi especialmente combatido o método fônico difundido no estado do Rio de Janeiro.¹¹

Apesar de, no âmbito do discurso oficial sobre educação no Brasil, não terem logrado hegemonia como corpo de conhecimentos e de práticas pedagógicas, muitos aspectos das propostas de ensino

considerações mais detalhadas sobre os três modelos explicativos, ver indicações na nota 12 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

11 A respeito dessas críticas à proposta do método fônico, ver especialmente Mortatti (2009; 2010a).

derivadas do interacionismo linguístico, do letramento e do método fônico¹² circulam, com diferentes intensidades, entre professores alfabetizadores, como parte daquele senso-comum pedagógico.

Dentre esses muitos aspectos, encontram-se os de ordem didático-pedagógica, o que se pode atribuir ao fato de o construtivismo *não se caracterizar como teoria do ensino*, não comportando, portanto, uma didática da leitura e da escrita.¹³ Também é fato que os professores não leem os textos de Emilia Ferreiro¹⁴ que contêm resultados de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, mas tomam conhecimento de alguns desses resultados, por meio, predominantemente, de seleção e adaptação elaboradas por “intermediários”, que deles extraem propostas didáticas e as transmitem aos professores, de forma direta, por meio de programas e cursos de formação inicial ou continuada, ou, indireta, por meio da incorporação de aspectos dessa teoria a documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares*

12 É importante ao menos recordar que, atualmente, defensores desse método querem impor sua adoção oficial para todas as escolas públicas do país, para combater o que o atual (2019) Ministro da Educação e demais integrantes da equipe presidencial consideram ideologia do “marxismo cultural”... [Nota da organizadora]

13 Conforme Soares (2004, p.10), os estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por E. Ferreiro e colaboradores, especialmente Ana Teberoski, aproximam-se da proposta pedagógica da “*whole language*”, a qual se origina de “[...] um conjunto de princípios teóricos, com raízes basicamente psicolinguísticas, sobre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino, que se difundiu nos Estados Unidos nos anos de 1970, sob a liderança de Kenneth Goodman, tendo se concretizado em proposta pedagógica; embora voltados para todas as áreas do currículo (cf. Smith, Goodman & Meredith, 1970, uma das primeiras obras sobre os princípios teóricos dessa visão holística), esses princípios ganharam lugar e relevância sobretudo na área do ensino da língua, e particularmente do ensino e aprendizagem da língua escrita, tendo, nesta área, recebido apoio e reforço de Frank Smith e sua teoria psicolinguística do processo de leitura (cf. Smith, 1973 e 1997, para citar uma de suas primeiras obras e uma recente, publicada quase 25 anos depois)”.

14 Dentre os textos de Ferreiro que contêm resultados de suas pesquisas, destaco o livro, em coautoria, que circulou na década de 1980, em tradução brasileira: Ferreiro; Teberoski (1985).

Nacionais (MEC, 1997), ou as propostas curriculares de secretarias de educação municipais e estaduais.¹⁵

No âmbito desse senso-comum pedagógico, ainda, tornaram-se verdade científica e universal as explicações do construtivismo sobre como a criança (todas elas e independentemente do contexto histórico, social e cultural em que vivem) constrói seu conhecimento sobre a escrita. Como se se tratasse de descoberta científica de uma evidência, de um *fato* preexistente, desconsidera-se que a delimitação e a compreensão desse “fato psicológico” são possibilitadas justamente pela teoria que as embasa e que sua explicação é um “*constructo* teórico”, cujas “provas empíricas” são passíveis de muitos questionamentos.¹⁶ De outros pontos de vista, outros fenômenos podem ser delimitados e outras explicações podem ser formuladas, para sua compreensão.

No entanto, dada a autoridade que se confere a essa “evidência” tida como verdade científica e universal, dada sua disseminação por meio das apropriações que dela se fizeram, especialmente na década de 1980, no Brasil, e dada também a importância que se atribui a aspectos didático-pedagógicos de outros modelos explicativos não-hegemônicos, o que vem predominando hoje, no âmbito do ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, em nosso país, é um ecletismo,¹⁷ ou seja, uma “mescla”, no nível teórico-conceitual, processual e procedimental, de diferentes propostas de ensino derivadas de diferentes epistemologias. Desconsiderando-se a necessidade de coerência entre elas ou com as teorias que as originam, tem-se, assim, uma espécie de solução conciliatória (nem sempre deliberada

15 Essa incorporação encontra-se também em documentos recentes, como a *Base Nacional Comum Curricular* para o Ensino Fundamental, homologada pelo MEC em dezembro de 2017. [Nota da organizadora].

16 É importante esclarecer que minhas críticas ao construtivismo não se assemelham às atualmente formuladas por defensores do método fônico, nem, tampouco, defendo o retorno desse método.

17 Utilizo o termo “ecletismo” na seguinte acepção: “[...] diretriz filosófica que consiste em escolher, dentre as doutrinas dos diferentes filósofos, as teses mais apreciadas, sem se preocupar em demasia com a coerência dessas teses e com sua conexão aos sistemas de origem.” (Abbagnano, 2007, p.352)

e sistematizada), em que se buscam reunir, por mera justaposição, “vantagens” das diferentes propostas em circulação, assim como ocorreu em momentos anteriores, em relação aos “métodos mistos”, principalmente no nível de sua concretização em cartilhas de alfabetização.

Para melhor visualização desses aspectos, no Quadro 3 apresento síntese das características principais deste quarto momento da história da alfabetização no Brasil, distribuídas de acordo com as mesmas categorias que utilizo no Quadro 1, mas acrescentando a indicação dos nomes dos principais representantes de cada proposta em circulação hoje.

Na primeira coluna do Quadro 3, têm-se as características hegemônicas; nas três colunas seguintes, têm-se as características das propostas atualmente em curso que, ou são apresentadas, equivocadamente, como complementares ao construtivismo (como ocorre com as derivadas do interacionismo linguístico e do letramento), ou com ele disputam hegemonia, de forma mais direta (como ocorre com a do método fônico).

No Quadro 4, apresento síntese dos sentidos em disputa neste quarto momento, os quais caracterizam o ecletismo que mencionei. E também a esse momento se aplica a ressalva: os sentidos apontados não são os únicos, não se podendo desconsiderar tantos outros, especialmente no âmbito da atividade docente, em que operam ativamente diferentes apropriações de propostas em disputa. Deve-se considerar, ainda, o fato de que se trata de momento em curso, cujo desenvolvimento pode vir a demandar, em etapa posterior de análise, outras possibilidades de compreensão.

Quadro 3 – Características do quarto momento crucial na história da alfabetização no Brasil (início anos 1980 – dias atuais)

| PERÍODO | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 1990 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 2000 – dias atuais) |
|--|---|---|--|
| CARACTERÍSTICAS | DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO | DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO | DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO |
| NOVO/ REVOLU- CIONÁRIO X ANTIGO/ TRADI- CIONAL | <u>CONSTRUTIVISMO</u> X <u>MÉTODOS MIS- TOS E TESTES DE</u> <u>MATURIDADE</u> | <u>INTERACIONISMO</u> <u>LINGÜÍSTICO</u> X <u>construtivismo</u> X <u>métodos alfabetização</u> X testes | <u>MÉTODO FÔNICO</u> X Construtivismo X “método alfabético-silá- bico do passado” |
| TRADIÇÃO FUNDADA | APRENDIZAGEM (CONCEITUAL) DA “ <u>LECTO-ESCRITURA</u> ”: “Psicogênese da língua escrita” | <u>LETRAMENTO</u> (Letramento social x letramento escolar) X alfabetização tradicional | – |
| FUNDAMENTA- ÇÃO TEÓRICA PREDOMINANTE | <u>PSICOLOGIA</u> <u>COGNITIVISTA</u> (Psi- colinguística) | Linguística (Teoria da Educação; Análise do Discurso) Psicologia (“Psicologia Soviética”) Pedagogia | Neurociências |
| PRINCIPAIS REPRESENTANTES | Emília Ferreira | João Wanderley Geraldi Ana Luíza B. Smolka | Alessandra e Fernando Capovilla |

| PERÍODO | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 1990 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 2000 – dias atuais) |
|----------------------|---|---|---|---|
| QUESTÕES CENTRAIS | <p><u>COMO A CRIANÇA aprende a LECTO-ESCRITURA?</u></p> <p>Aprendizagem (construção do conhecimento) prescinde de métodos de ensino -discurso acadêmico subsumido no discurso oficial – <u>CARTILHAS</u> construtivistas, socioconstrutivistas, sociointeracionistas etc.) X <u>LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO</u></p> | <p><u>POR QUE, PARA QUE, QUEM, PARA QUEM, QUANDO, ONDE, O QUE E COMO ENSINAR E APRENDER</u> a ler e produzir textos</p> | <p><u>COMO alfabetizar, letrando?</u> (Ou como ir além da alfabetização funcional?)</p> | <p><u>COMO alfabetizar?</u></p> |
| AGENTE PRINCIPAL | <p>ALUNO Criança deve aprender a ler e escrever (na escola(?)), com “mediação” do professor, sem utilização de métodos de alfabetização e sem cartilhas</p> | <p>PROFESSOR ensina criança a ler e produzir textos na interação sem cartilhas</p> | <p>PROFESSOR ensina processos de decodificação e codificação da língua escrita e a ler e produzir diferentes gêneros textuais com livros de alfabetização/ letramento</p> | <p>PROFESSOR Com fichas de “atividades diárias”</p> |

Quadro 4 – Sentidos (em disputa) atribuídos à alfabetização no quarto momento crucial

| PERÍODO | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 1980 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 1990 – dias atuais) | 4º MOMENTO (início anos 2000 – dias atuais) |
|------------------------------|---|---|---|---|
| CARACTERÍSTICAS | DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Construtivismo) | DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Intencionismo linguístico) | DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Letramento) | REMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Método fônico) |
| SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO | APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITURA (ALFABETIZAÇÃO) = Aprendizagem conceitual (O que e como a escrita representa) | Ensino-aprendizagem inicial da língua portuguesa | Ensino e aprendizagem de processos de “decodificação e codificação” da língua escrita e de seus usos e funções sociais | Alfabetização: “Ênfase no som da fala” Correspondência grafema- fonema |
| | ALFABETIZAR-SE | ALFABETIZAR E SER ALFABETIZADO | ALFABETIZAR, LETRANDO | ALFABETIZAR |

Fonte: Mortatti (2000a, 2004; 2007; 2009)

Quarto momento: ecletismo e pedagogia da facilitação

Com base nas características dos quatro momentos cruciais até aqui apresentadas, pode-se compreender que o ecletismo que se constata hoje não se refere somente à justaposição de aspectos das diferentes propostas formuladas neste momento histórico. Podem-se constatar, também, semelhanças com diferentes e divergentes tradições fundadas nos momentos cruciais anteriores da história da alfabetização no Brasil.

Uma dessas semelhanças está contida na “querela dos métodos”. Mesmo que postulando a mudança dos métodos de alfabetização, no âmbito dessa querela os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo: a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos, e a base teórica para a discussão vai se impondo como derivada da psicologia (da infância). Ou, ainda, mesmo que se proponha o deslocamento do eixo das discussões dos métodos para o nível de maturidade ou o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente, justificado por outras tendências em psicologia [...] o objetivo permanece: busca de eficiência na alfabetização, a partir da base teórica fornecida pela psicologia. Poderíamos pensar, ainda, nas semelhanças e filiações entre as várias tendências em psicologia que se apresentam como diferentes entre si, mas assentam-se em uma base epistemológica comum [...]. Ou, talvez, na semelhança e continuidade, no tempo, do projeto de educação como esclarecimento: fim não atingido, que permanece inalterado como parâmetro primeiro a demandar ajustes e meios cada vez mais eficazes. (Mortatti, 2000a, p.300)

Em relação a este quarto momento, ainda, essas semelhanças podem ser observadas em confusas apropriações didático-pedagógicas, como na que parafraseio sinteticamente a seguir, com base nos muitos relatos que tenho ouvido, constantemente, há já algumas décadas, de “professores construtivistas”.

A fim de desenvolverem “atividades didáticas construtivistas”, esses professores são orientados por gestores escolares a fazer a avaliação diagnóstica do “nível de escrita” de cada aluno; dessa avaliação resulta a classificação dos alunos em, por exemplo, “pré-silábicos”, “silábicos”, “silábico-alfabéticos” e “alfabéticos”; dessa classificação, por sua vez, resulta a organização de turmas/classes ou fileiras na classe; e, com base nas especificidades de cada aluno ou grupo de alunos, os professores devem elaborar atividades específicas para “propiciar” a “passagem” para o nível seguinte de aquisição da escrita, conforme a sequência psicogenética “descoberta” por Emilia Ferreiro.

Dentre essas atividades desenvolvidas por “professores construtivistas”, podem-se identificar, além da tradição fundada no terceiro momento por M. B. Lourenço Filho, por meio dos testes ABC,¹⁸ as derivadas do “método da cartilha” (ou seja, a “mescla” de antigos métodos de alfabetização) e “inspiradas” em antigas e novas cartilhas de alfabetização. E o que tenho ouvido também de muitos professores é mais ou menos o seguinte: “Eu sou construtivista; não adoto cartilhas. Só uso algumas cartilhas para preparar minhas aulas...”.

Ainda em comentários de muitos “professores construtivistas”, é possível constatar a “mescla” (raramente como escolha deliberada e explícita) entre aspectos do construtivismo e os de outras propostas didático-pedagógicas em circulação, relacionadas com: o interacionismo linguístico, quando ressaltam a importância do “trabalho com texto” e de os alunos “fazerem produção de textos”;¹⁹

18 São traços constitutivos dessa tradição: a aplicação de testes para medida e classificação do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, o desenvolvimento de atividades que caracterizam o “período preparatório” e a noção de “prontidão” dos alunos. Para informações e análise detalhadas dos testes ABC, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a).

19 O grifo visa a destacar o *nonsense* contido nessa recorrente afirmação, já que “fazer” e “produzir” têm significados semelhantes. Trata-se de um importante indicativo da insuficiente compreensão do interacionismo linguístico, que, infelizmente, tornou-se somente uma espécie de *slogan*, ou *grife*, com esvaziamento do sentido original.

o letramento (escolar), quando ressaltam que o objetivo não é mais alfabetizar, mas letrar, por meio da leitura e produção de vários “gêneros textuais”; e o método fônico, quando ressaltam que, sobretudo no caso dos alunos com mais dificuldades, para se obterem melhores e mais rápidos resultados em avaliações, o mais indicado é começar com esse método...

Assim, diretamente relacionada com esse ecletismo no nível teórico-conceitual, processual e procedimental, neste quarto momento a função do professor responsável pela alfabetização escolar de crianças tende a se *reduzir* equivocadamente a: “ensinar a aprender a aprender”;²⁰ avaliar/diagnosticar níveis de conceitualização da escrita; classificar os alunos; “intermediar” a aprendizagem, por meio do preparo e da aplicação de atividades (com base no “método da cartilha”), para os alunos “avançarem”; e treiná-los para avaliações internas à escola ou externas à escola. Além dessas, deve também desenvolver atividades com o objetivo de “incluir” alunos com deficiências e “encaminhar” (a um profissional especializado: psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista etc.) os que não conseguem “aprender”...

Dessas características, resulta, por fim, o que considero ser a marca mais contundente deste quarto momento: uma “pedagogia da facilitação”, justificada pela necessidade de “incluir” – essa versão moderna e politicamente correta de “inserir” e “adaptar” –, de forma rápida e eficaz, todos os até então “excluídos” (todos os não-insertos e não-adaptados, e não somente por terem necessidades especiais) do mundo público da cultura escrita. Como tal e mesmo com boníssimas intenções por parte dos professores, ou com relevantes objetivos por parte dos formuladores de políticas públicas, trata-se, paradoxalmente, de contemplar mera função adaptativa da escola em relação à sociedade, por meio de pretendida “inclusão”/ adaptação às finalidades ditas pragmáticas da leitura e da escrita. Em

20 Sobre a crítica ao postulado contemporâneo do “aprender a aprender”, ver especialmente Duarte (2001).

que pesem a força do consenso e a inquestionabilidade com que se impõem tais finalidades, trata-se de muito pouco.

Considerando a miséria social e cultural que assola este país, podemos concluir que vivemos em uma sociedade semiletrada, em que a língua escrita é, de fato, fundamento apenas de um universo bastante restrito de práticas e representações sociais. Tornam-se, assim, fragilimas não apenas as demandas e as justificativas pragmáticas em relação à necessidade de saber ler, mas também as propostas e práticas relativas ao incentivo e ao ensino da leitura fundamentadas no falso suposto da mera adaptação a esses precários usos e funções da língua escrita. (Mortatti, 2007, p.5)

Essa “pedagogia da facilitação” se encontra, portanto, a serviço do “[...] ‘conformismo educacional e cultural’ que, sob a aparência de divulgação e democratização da cultura letrada e das oportunidades educacionais e associado a outros problemas sociais e políticos” (Mortatti, 2007), tende, de fato, não a transformar, mas a conformar consumidores da trivialidade histórica, linguística, literária, cultural e... política, em vez de formar leitores e produtores de *textos*.²¹

Considerações finais

Nas características dos quatro momentos cruciais apresentados, reitera-se a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre o que, em cada momento, apresentou-se/apresenta-se como novo/revolucionário e o que se acusava/acusa de antigo/tradicional.

Criando uma versão desqualificadora do passado (o recente, sobretudo) e acusando-o de tradicional, os sujeitos que, ao longo dessa história, formularam/formulam a mudança e que se autodenominaram/autodenominam “modernos” buscaram/buscam definir

21 A esse respeito, ver especialmente Magnani (1992).

o novo, mas sempre *a partir* do antigo. Apesar da insistência em se marcar e se tematizar a diferença, podem-se, porém, encontrar semelhanças indicadoras da continuidade, entre os que propuseram/propõem a descontinuidade. Trata-se, assim, de um movimento histórico marcado pela:

[...] tensão resultante – do ponto de vista da longa duração histórica – da contradição entre nova e velha tradição. Embora nova, é também tradição, que permanece como substrato, sobre o qual e a partir do qual se produzem sentidos novos e uma nova tradição, ao mesmo tempo em que se garante a preservação da memória e a continuidade da história. Embora tradição, é nova, de fato, em relação à anterior, uma vez que nela se condensa outro e descontínuo sentido, produzido por outros sujeitos, em outro momento histórico. (Mortatti, 2000a, p.24)

Ao longo desse movimento histórico, as disputas cuja face mais visível são os métodos de alfabetização indicam, por sua vez, a estreita relação entre o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, processos de escolarização e projetos para a nação brasileira. E é no âmbito dessa relação que se atribuem à escola, nem sempre de modo explícito, sua função social e sua justificativa como instituição.

Como se viu, a alfabetização esteve sempre a serviço da função basilar da escola: responder, por meio de processos adaptativos, às urgências políticas, sociais e culturais consideradas como tais em cada momento histórico, para a consecução da(s) nova(s) ordem(ns) política(s) e social(is) e a cujo serviço estiveram/estão as disputas e as propostas de mudança, no que se refere à alfabetização.

E neste quarto momento, nessa função original atribuída à alfabetização escolar, pode-se constatar também a feição contemporânea das disputas em torno de propostas para a alfabetização, a qual se baseia em já antigas formas e antigos conteúdos de explicação para a origem dos “males” desse processo: a permanência do antigo/tradicional e a resistência ao novo/revolucionário.

A despeito das muitas diferenças relacionadas com as condições políticas, sociais, culturais e científicas de cada momento histórico assim como dos muitos aspectos que podem ser problematizados, enfatizo um dos que, para os objetivos deste texto, contribuem para a compreensão das tensões e contradições apontadas: as disputas se estruturaram em torno de um tipo de discurso fartamente utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil, por aqueles que, em cada um dos quatro momentos, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país.

São discursos desse tipo que circulam também neste momento. Mesmo considerando que a tensão entre semelhanças e diferenças caracteriza a complexidade específica que atribuímos a este presente histórico; mesmo considerando a força do legado das diferentes tradições resultantes das disputas ocorridas em momentos anteriores; mesmo assim, pode-se constatar que uma das principais marcas desse legado é a principal tradição fundada nos momentos anteriores: certo modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização (e à educação) que consiste em atribuir à permanência do passado a responsabilidade pelos males do presente e em buscar estratégias para convencer de que aquilo que se apresenta como novo e revolucionário equivale à verdade científica e definitiva, algo como *a* verdade revelada ou dada a conhecer a e por uma ou algumas mentes humanas.

Contrariamente, porém, a essa principal tradição, a hegemonia conquistada por diferentes verdades científicas nos momentos cruciais da história da alfabetização no Brasil resultou de disputas pelo poder e se efetivou por meio de estratégias bem sucedidas de convencimento.

Tratou-se – e se trata, ainda hoje, – de questão de ordem política e ideológica a busca de ruptura com o passado e, para isso, as escolhas entre as diferentes possibilidades em circulação em cada momento. Apresentadas e impostas, porém, como verdades reveladas ou dadas, que buscam silenciar a tradição por meio de mera reação, esta se apresenta com um caráter de “[...] irrevogabilidade que somente

os acontecimentos, nunca o pensamento, podem ter” (Arendt, 1979, p.55). Assim, a reação contra a tradição tem permanecido “[...] estritamente no interior de um quadro de referências tradicionais.” (Arendt, 1979, p.55)

Por esses motivos e como se pôde constatar, não considero adequada nem a forma e o conteúdo de explicação apresentados, seja no modelo construtivista, seja no modelo do letramento, seja na proposta do método fônico, seja nas soluções ecléticas. A formulação de problemas como urgências assim como de suas correspondentes explicações e respostas não são evidências universais; são escolhas que determinados sujeitos querem/podem fazer em determinadas condições sócio-históricas na disputa pela hegemonia de pontos de vista de determinados grupos sociais.

A história não é feita de “eternos retornos”, nem de ciclos de apogeu e decadência, nem, tampouco, de trajetórias lineares de progresso em direção ao fim da evolução. O conhecimento da história não impõe, coercivamente, aos seres humanos um destino inexorável. E a crise crônica da alfabetização no Brasil, se existe, de fato, não pode ser enfrentada de forma leviana e redutora, sob pena de se a transformar em desastre crônico.

É um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida. [...]

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (Arendt, 1979, p.222-223)

Por todos esses motivos, considero que, relativamente à alfabetização (como a todas as matérias e disciplinas escolares), a questão dos métodos (*como* ensinar), é importante, mas não é a única, nem a mais importante, e não pode ser tratada de forma simplista e

oportunista; um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria do ensino relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

Centra-se no interacionismo linguístico o ponto de vista (político-pedagógico) que defendo, relativamente à alfabetização escolar: não há aprendizagem da leitura e da escrita sem ensino, nem, portanto, sem professor competente para tal; e a escola é o espaço por excelência, hoje, para que se efetivem as relações de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, nas quais estão envolvidos os diferentes aspectos que integram esse processo e que devem buscar responder às questões relacionadas com o ensino-aprendizagem de todas as matérias ou disciplinas e também da leitura e da escrita: necessidades (por quê?), finalidades e objetivos (para quê?), agentes (quem? para quem?), contexto sócio-histórico (quando? onde?), conteúdos de ensino (o quê?) e métodos de ensino (como?).²²

Desse ponto de vista, alfabetizar significa ensinar-aprender a ler e produzir *textos*, não como se fossem “instrumentos” para “algo” e “no futuro”, mas compreendendo o texto como a unidade de sentido e o objeto de ensino-aprendizagem da língua escrita, em torno do qual se organizam os conteúdos específicos da etapa da alfabetização e as atividades para seu desenvolvimento, na escola, envolvendo todas as necessidades da vida humana, também agora e aqui.

Esse ponto de vista questiona incisivamente aquele senso-comum pedagógico e contém uma possibilidade de superação dos problemas da alfabetização no Brasil. Demanda, porém, coragem para mudar, pois implica compreensão ativa de que toda mudança supõe diálogo com o diferente, para discriminar e discernir, para tomar decisões entre juízos de valor, que resultam de opções de ordem política, mesmo quando se pretende dissimular essa condição, reduzindo a questão da alfabetização, por exemplo, aos seus aspectos didático-pedagógicos, como se fossem neutramente técnicos e desprovidos de motivações ideológicas.

22 Para detalhamento desse ponto de vista, ver Mortatti (1999, 2014b, 2017) [Nota da organizadora]

Esse ponto de vista demanda, enfim, coragem para formular a possibilidade de um novo início, que resulte de diálogo entre seres humanos plurais, que contenha o inesperado e o imprevisível. E, para essa mudança, é necessário conhecer também o passado da alfabetização e seu legado, não para repeti-lo, nem para negá-lo, nem para a ele se conformar, mas para, atuando no nível do pensamento, possibilitarem-se escolhas mais conscientes e menos ingênuas ou oportunistas, que representem intervenção mais responsável e menos pirotécnica nos problemas da alfabetização no Brasil, visando a contribuir para a transformação social e visando a atender às necessidades especificamente humanas sobretudo daqueles que precisam ser os maiores beneficiados: as crianças brasileiras.

4

CARTILHA DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: UM PACTO SECULAR (2000)¹

1

Necessidade apontada desde o final do século XIX no Brasil, o processo de nacionalização do livro didático – produzido por brasileiros e adequado à realidade brasileira – acompanha *pari passu* o anseio de organização republicana da instrução pública; e, simultaneamente, faz-se acompanhar do surgimento e da expansão do mercado editorial brasileiro, que na escola encontra espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos.

No entrecruzamento desses anseios e iniciativas, o ensino inicial da leitura² foi tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao

1 Publicado originalmente em: Mortatti (2000b). Versão preliminar foi apresentada como prova escrita no concurso de Livre-docência da autora, realizado em 6/11/1997. Agradeço em especial à professora Magda Soares (membro da banca examinadora) que sugeriu a publicação. [Nota da organizadora]

2 Devido ao fato de estar abordando fenômenos que ocorrem em um período histórico relativamente longo no qual se observam variações terminológicas e a fim de evitar anacronismos léxico-semânticos, para me referir ao processo de ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, utilizarei ora “ensino da leitura”, ora “ensino da leitura e escrita”, ora “alfabetização”, buscando ser fiel à denominação da época em que se registra sua ocorrência.

cumprimento da promessa com que acena às novas gerações e que a caracteriza e justifica: o acesso ao mundo público da cultura letrada. Iniciou-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino. Lugar de destaque passam, então, a ocupar as tematizações, normatizações e concretizações (Mortatti, 2000a) sobre esse ensino e um tipo particular de livro didático, a cartilha, onde se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente. Derivada das sesquicentenárias “cartinhas” portuguesas de ensino da leitura, trata-se de um tipo de livro didático destinado aos alunos na fase inicial do ensino da leitura e escrita, e foi muito utilizada no Brasil, principalmente com a produção dos educadores autores de cartilhas, até aproximadamente a década de 1990, embora muitas continuem a circular.

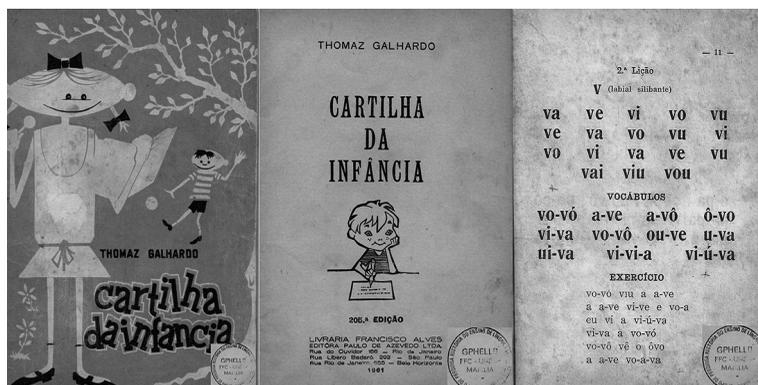
Ainda que já na segunda metade do século XIX se encontrassem cartilhas produzidas por brasileiros, o impulso nacionalizante se faz sentir, especialmente em alguns estados do país, a partir da década de 1890, solidificando-se nas primeiras décadas do século XX, quando se observa o engendramento de fenômenos correlatos: apoio de editores e especialização de editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático “profissional” – o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição, às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais.

2

Acompanhando o movimento histórico das tematizações, normatizações e concretizações sobre a questão dos métodos, as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação). Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem

crecente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

Figura 1 – *Cartilha da Infância*, de Thomas Antonio do Bomsucesso Galhardo. Capa, folha de rosto e p.11, 205ª ed., Livraria Francisco Alves, 1961. (1ª ed., Ed. Paulo de Azevedo Ltda., 1880; modificada e ampliada pelo professor Romão Puigari em 1891; 233ª ed. (última), Liv. F. Alves, 1992)³



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)⁴

3 Sobre *Cartilha da infância*, ver Magnani (1997)/Mortatti (2000a) e Santos (2015). [Nota da organizadora]

4 A maior parte das cartilhas e manuais de ensino, além de outros livros didáticos e outros documentos do acervo do GPHEELLB, localizei-os em sebos paulistanos, predominantemente no início da década de 1990, e os adquiri por preços irrisórios. Naquela época, cartilhas e manuais de ensino eram livros esquecidos numa espécie de “limbo”: já não serviam para sua finalidade original, porque tanto nos anos iniciais do então ensino de 1º Grau quanto no Curso Normal, não havia mais espaço (oficialmente) para cartilhas e métodos de alfabetização assim como para as concepções de educação, formação de professores e ensino de leitura e escrita que os manuais veiculavam. Naquela época, esses tipos de impressos pedagógicos ainda não tinham sido “descobertos” em seu valor documental, como uma das fontes privilegiadas para pesquisas em história da educação, cuja expansão como campo de pesquisa recém se iniciava, no

As produzidas por brasileiros sobretudo a partir do início do século XX, por sua vez, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentençação), a partir das contribuições da pedagogia norte-americana, divulgadas inicialmente no estado de São Paulo pelas reformas da instrução pública na década de 1890 e posteriormente disseminadas para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas.⁵ Embora muitas tenham sido as disputas sobre as diferentes formas de processuação do método, um ponto em comum era a necessidade de se adaptar esse ensino às necessidades biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética.

Uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – de criança passa a embasar a discussão sobre o método de ensino da leitura (e escrita). Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz. Observa-se, então, um movimento de institucionalização do método analítico, por meio da publicação de cartilhas baseadas nesse método.⁶ Esse movimento se consolida com a publicação das *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*, expedidas pela Directoria Geral da Instrução Publica do Estado

Brasil. A respeito dos manuais de ensino, ver capítulo 6 deste livro. [Nota da organizadora]

5 A respeito da influência dessas missões em outros estados, ver especialmente Amâncio (2000), que aborda o caso do estado de Mato Grosso.

6 A primeira “cartilha analítica” que circulou no Brasil foi a *Cartilha de Arnold*. Tratou-se, no entanto, de tradução/adaptação, da cartilha *The Arnold Primer* (1901), de Sarah Arnold, “[...] trazida por Oscar Thompson, quando de seu retorno dos Estados Unidos da América do Norte, em abril de 1904. A adaptação da cartilha ao idioma português, realizada por Manuel Soares de Ornellas e editada por Silver, Burdett and Company, foi publicada no Brasil em 1907. Mesmo ‘estrangeira’, antes de sua versão em português a *Cartilha de Arnold* parece ter tido relativa difusão e ter sobretudo influenciado grande parte dos escritores didáticos brasileiros da época.” (Mortatti, 2000a, p.137)). Detalhado estudo sobre a trajetória da autora dessa cartilha se encontra em Warde (2014). [Nota da organizadora]

de São Paulo, em 1915. Nesse documento, a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos) é estabelecida como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura, enfatizando-se as funções instrumentais desse ensino.

Figura 2 – *Meu Livro* (primeiras leituras de acordo com o *methodo analytico*), de Theodoro de Moraes. Capa e p.66, da 14^a ed., Typ. Siqueira, 1926. (1^a ed., Augusto Siqueira & Cia, 1909; 70^a ed. (última). Companhia Editora Nacional, 1950)⁷



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

7 Sobre *Meu livro*, ver Magnani (1997)/Mortatti (2000a) e Pereira (2015). [Nota da organizadora]

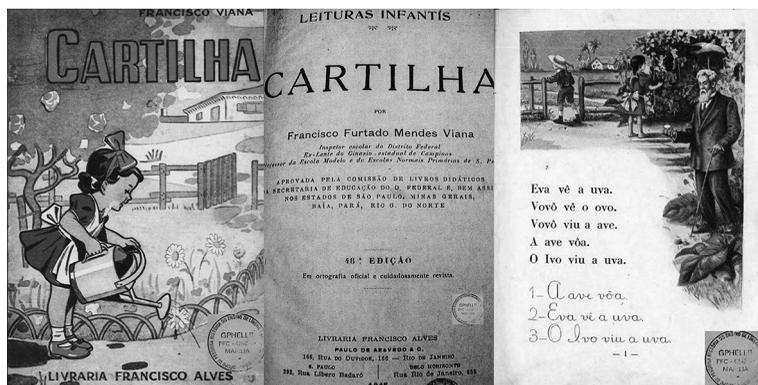
Figura 3 – *Cartilha analytica*, de Arnaldo de O. Barreto. Capa da 63ª ed., Livraria Francisco Alves, 1955; folha de rosto e p.49, da 27ª ed. “completamente refundida, e posta de accôrdo com as instruções recomendadas pela Directoria Geral do Ensino Publico de S. Paulo”, 1926. (1ª ed., 1909; 74ª ed. (última), 1967)⁸



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

8 Sobre *Cartilha Analytica*, ver Magnani (1997)/Mortatti (2000a) e Bernardes (2015). [Nota da organizadora]

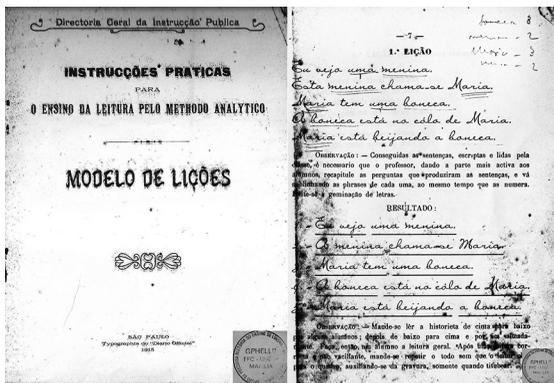
Figura 4 – *Cartilha: leituras infantis*, de Francisco Furtado Mendes Viana. Capa, folha de rosto e p.1, da 48ª ed., Livraria Francisco Alves, 1945, “em ortografia oficial e cuidadosamente revista”. (1ª ed., 1912; 54a. ed. (última?), 1949⁹)



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

9 Sobre a cartilha de Vianna, ver Magnani (1997)/Mortatti (2000a) e Oriani (2015). [Nota da organizadora]

Figura 5 – *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico.* – modelos de lições. São Paulo: Directoria Geral da Instrucção Publica, 1915. Capa e p.7. (Autores: A. O. Barreto, Ramon Roca Dor-dal e Mariano de Oliveira)¹⁰



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

A partir dos anos de 1930, as cartilhas passam a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), em decorrência da disseminação e repercussão dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando a mais rapidez e eficácia na alfabetização. Observa-se, então, um processo de secundarização da importância do método, uma vez que *como ensinar* encontrava-se subordinado à maturidade da criança, e as questões de ordem didática, às de ordem psicológica. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras; e começaram a ser produzidos os manuais ou guias do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia da necessidade de “período preparatório”.

10 Sobre esse documento, ver Magnani (1997)/Mortatti (2000a). [Nota da organizadora]

Figura 7 – *Cartilha Sodré*, de Benedicta Stahl Sodré. Capa, folha de rosto e p.13 da 151ª ed., Companhia Editora Nacional, 1951. (1ª ed., 1940, Imprensa Metodista de São Paulo;¹² a partir da 46ª ed., pela Cia Ed. Nacional;¹³ remodelada por Isis Sodré Vergamini em 1977; 273ª ed. (última), 1989¹⁴



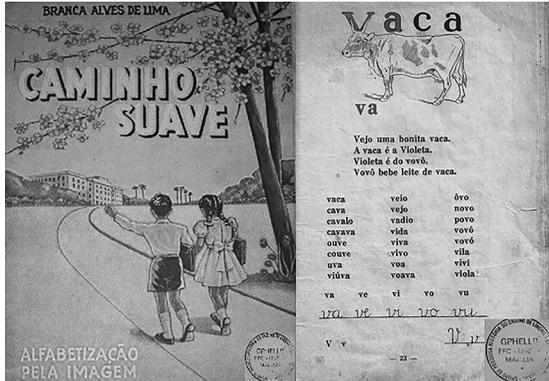
Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

12 Informação obtida em Motin (2016) [Nota da organizadora]

13 Informação obtida em Dietzsch, 1979. [Nota da organizadora]

14 Informação obtida no site do Centro de Referência para a Educação “Mário Covas”. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02 Acesso em 22 fev. 2019 [Nota da organizadora]

Figura 8 – *Caminho suave* – alfabetização pela imagem, de Branca A. de Lima. Capa e p.23 da 8ª ed., São Paulo: [ed. da autora], 1954. (1ª ed., 1948; renovada e ampliada [na década de 1980] e editada até os dias atuais, pela Edipro)¹⁵



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

A partir dos anos de 1980, passa a ser questionada programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação, entre nós, das perspectivas teóricas sobre alfabetização centradas no construtivismo e no interacionismo linguístico.¹⁶

No entanto, esses questionamentos parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: no paradoxo da produção de

15 Sobre aspectos editoriais dessa cartilha, ver Peres, Vahl, Thie (2016)

16 Como se sabe, o pensamento construtivista resulta das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1985). Deslocando-se o eixo das discussões do *como se ensina* para *como se aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), esse pensamento se apresenta como uma “revolução conceitual”, demandando abandonar-se as teorias e práticas tradicionais e desmetodizar-se o processo de alfabetização [...] abandonando-se também as cartilhas. O interacionismo linguístico, por sua vez, decorre das proposições de Gerdali (1984, 1991, 1996), que apresenta proposta para o ensino da língua portuguesa – em cujo domínio insere o processo de alfabetização – baseadas em uma concepção interacionista de linguagem, a qual é também adotada por Smolka (1989). Ver também nota 12 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

Figura 10 – Transcrição de página do caderno de um aluno de 1ª série de escola particular do interior paulista, em 1989.

A bola é do Guto.
O gato furou a bola.
O Guto e o gato.

Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

Figura 11 – Transcrição de página do caderno de uma aluna do Ciclo Básico (1ª série) de escola pública do interior paulista, em 1995.

1) A uva é da titia.
2) O cavalo é a uva.
3) O ovo é do titio.
4) A vila é bela.

Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

3

Ao longo desses aproximados 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Entretanto, permaneceu até os dias atuais assim como se conservou intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da sequência de passos pré-determinados para o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita, e, em decorrência, da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino assim como de certas também silenciosas, mas efetivamente operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua.

Essas concepções operantes podem ser assim sintetizadas:

- alfabetização: processo de ensinar e aprender o conteúdo da cartilha, de acordo com o método proposto, o que permite considerar alfabetizado o aluno que tiver terminado a cartilha com êxito, ou seja, que tiver “aprendido” a ler e escrever, podendo, assim, *começar* a ler e escrever;
- leitura e escrita: instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem;
- texto: conjunto de frases, por vezes com nexos sintáticos entre si, constituído de palavras escolhidas de acordo com o nível de dificuldade adequado ao momento de aprendizagem;
- linguagem/língua: expressão do pensamento e instrumento de comunicação, cujo funcionamento assume características especificamente voltadas para a situação de ensino e aprendizagem escolares.¹⁸

Tais concepções remetem à permanência de um projeto (republicano) de educação que vem sendo objeto de constantes ajustamentos e atualizações (para ajustes a princípios neoliberais, especialmente a partir da década de 1990), cada vez que se constata uma “crise”, ou seja, cada vez que a testagem – especialmente por meio dos índices de repetência ou evasão – de sua eficácia revela que as crianças estão tendo pouco ou nenhum sucesso na alfabetização. E é no âmbito desse projeto, fundamentado em uma concepção seletiva e normativa de cultura, que se engendra uma cultura escolar, a qual se pode definir como: certos conteúdos cognitivos e simbólicos, que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (Forquin, 1993, p.167)

Ora, um dos principais aspectos da cultura que se constitui objeto de ensino na escola é precisamente a linguagem/língua, que nos

18 A respeito da distinção entre as concepções de linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação e suas implicações para o ensino de língua portuguesa, ver especialmente Geraldí (1984).

precede, ultrapassa, institui e constitui como seres humanos e sujeitos sócio-históricos e de que decorre a importância estratégica, no âmbito desse projeto, da escolarização das práticas de leitura e escrita e seu ensino inicial às novas gerações assim como sua estreita relação com o engendramento de uma cultura escolar e com projetos políticos.

Como se observa nos exemplos de lições de cartilhas e cadernos de alunos apresentados no tópico anterior, na história da alfabetização em nosso país podem-se identificar certos conteúdos cognitivos e simbólicos – relacionados com aquelas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua –, que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados, continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, mediante sobretudo a utilização direta ou indireta da cartilha de alfabetização até os dias atuais, a despeito da normatizações oficiais contrárias ao uso desse tipo de livro didático¹⁹ e dos avanços da Linguística contemporânea, especialmente na vertente da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação em que se fundamentam pensamentos contemporâneos sobre alfabetização, como os de Geraldi (1984,1991,1996) e Smolka (1989).

Dessa forma, no âmbito da realização de sua função educativa, mediante processo de transmissão cultural intencional, explícita e organizada às novas gerações e a partir de uma razão pedagógica essencialmente normativa e prescritiva, cuja tentação é o anseio de universalização, na escola brasileira se vem ensinando e aprendendo uma imagem idealizada e equivocada da linguagem/língua – e, em decorrência, de leitura, escrita e “texto” – que constitui o objeto de uma aprovação social e sua “versão autorizada”, sua “face legítima”.

19 Refiro-me especificamente às propostas curriculares elaboradas, a partir de meados de 1980, no âmbito de secretarias municipais e estaduais de educação, e aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, elaborados no âmbito do MEC, a partir de 1997. Essa incorporação encontra-se também em documentos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, homologada pelo MEC em dezembro de 2017. [Nota da organizadora]

Dada a legitimidade e o valor intrínseco que a autoridade pedagógica do professor (ainda?) confere a esses conteúdos e o fato de ser a escola o lugar por excelência para se aprender a ler e escrever, mesmo o valor instrumental – relativo ao acesso à instrução e ao mundo público da cultura letrada – anunciado ou desejado para essa aprendizagem é substituído por um “valor em si” decorrente de uma finalidade restrita à “aprendizagem”, de modo tal que, à pergunta “Para que aprender a ler e escrever?”, uma das repostas possíveis – ou talvez a única – seja: “Para aprender a ler e escrever.”

Diferentemente do que aponta Forquin (1993), no que se refere à história da alfabetização no Brasil a seleção cultural escolar (o que tem valor educativo, de acordo com certa escala e juízo de valor) sofreu poucas variações “com a época, ideologias políticas ou pedagógicas dominantes” (p. 160), prevalecendo certos aspectos constantes tidos como universais e constitutivos de uma cultura escolar, para cujo engendramento, transmissão e perpetuação, tem-se, aliada ao conservadorismo cultural da escola e do professor, a contribuição fundamental da cartilha de alfabetização.

Baseando-se em uma imagem idealizada de linguagem/língua assim como substituindo o trabalho de professores e alunos – na medida em que àqueles impõe métodos e conteúdos de ensino previamente estabelecidos e questionáveis e, a estes, os alfabetizando, modelos equivocados de leitura, escrita, “texto” – a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social, uma vez que:

[...] se o imperativo da “transposição didática” impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de “cultura escolar” *sui generis*, dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca

“didática” e “acadêmica” a toda espécie de outras atividades..., sustentando assim com as outras dinâmicas culturais relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de “repartição de tarefas”... (Forquin, 1993, p.17-8)

4

Na tragédia *Fausto*, de J. W. Goethe, o protagonista faz um pacto com Mefistófeles, que lhe promete satisfazer o desejo de conhecimento, de ampliação dos estreitos limites do saber humano. Logo em seguida, travestido de Fausto, Mefistófeles recebe e promete ajudar um estudante, que, “com ânimo robusto e inteiro,/ com sangue moço e algum dinheiro”, viera manifestar ao sábio Fausto seu modesto desejo de ser instruído, mesmo ciente do penoso fardo que teria que suportar para atingir seu objetivo.

No Brasil, desde pelo menos a última década do século XIX, a escola vem prometendo a cada nova geração, o acesso à instrução e ao mundo público da cultura letrada. No entanto, essa promessa se assemelha à do Mefistófeles travestido: não é o conhecimento o que o falso Fausto lhe oferece; nem é Fausto, o sábio, quem promete instruir o incauto estudante. Assim também, na escola brasileira, o que se tem oferecido aos estudantes é o acesso a certa cultura escolar, mediado especialmente pela cartilha de alfabetização, esse primeiro e emblemático instrumento, substitutivo do trabalho de professores e alunos, que se apresenta como portal do mundo prometido e que forma nossas crianças, no sentido da constituição de um modo de pensar, sentir, querer e agir baseado em concepções e modelos equivocados de linguagem/língua, leitura, escrita e “texto”.

Será a cartilha de alfabetização um “mal necessário”, de fato? Que outras concepções, que outras práticas, que outros conteúdos, que outras finalidades da alfabetização, que outras formas de acesso ao mundo da cultura escrita seriam possíveis, no sentido de romper com esse pacto secular?

5

NOTAS PARA UMA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR NO BRASIL (2008)¹

1

Embora, a partir das últimas décadas, formação de professores se tenha tornado um tema de pesquisa bastante explorado, como se sabe não são recentes em nosso país os problemas relativos à formação dos profissionais responsáveis pelo ensino das matérias escolares às novas gerações. E, embora venham sendo desenvolvidas muitas pesquisas a esse respeito, em particular aquelas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada e na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita)

1 Publicado originalmente em: Mortatti (2008) Versão preliminar e resumida deste ensaio foi apresentada como conferência, na Mesa-Redonda “Instituições Escolares e Paradigmas da profissão de professor”, durante o II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares (Tema: Paradigmas e instituições de formação docente), promovido pelo Grupo de Pesquisa História e Teoria da Profissão Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Uninove, realizado entre 23 e 25/11/2005, na cidade de São Paulo. [Nota da organizadora]

na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado “alfabetização”.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas a respeito desse tema, mediante a abordagem e o enfoque mencionados, apresento, sob a forma de ensaio,² reflexões decorrentes das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil”.

Tais reflexões se referem: à formação do alfabetizador, subsumida na formação do professor primário; em três tipos principais de instituições/cursos com essa finalidade: Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério; com ênfase no período republicano brasileiro (1889 ao final do século XX) e no caso do estado de São Paulo.

Os critérios para a delimitação cronológica e geográfica se encontram em estreita relação com a necessidade, a partir da proclamação da República brasileira, de consecução dos correspondentes ideais políticos e sociais, para o que se impunha, dentre tantas outras urgências, a organização da instrução pública. Nesse processo, o estado de São Paulo desempenhou papel de “polo difusor”, sobretudo no que se refere à importância que se passou a atribuir sistematicamente à escolarização e ao ensino das práticas de leitura e escrita assim como à formação do professor responsável por esse ensino.

2 “Ensaio” é aqui entendido como um gênero discursivo, que: “[...] desafia gentilmente os ideais da *clara et distincta perceptio* e da certeza livre de dúvida. [...] Todos os seus conceitos devem ser expostos de modo a carregar os outros, cada conceito deve ser articulado por suas configurações com os demais. No ensaio, elementos discretamente separados entre si são reunidos em um todo legível; ele não constrói nenhum andaime ou estrutura. Mas, enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento. Essa configuração é um campo de forças. [...] É inerente à forma do ensaio sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse a qualquer momento, ser interrompido. O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada. [...] O ensaio é, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que agradaria ao pensamento tradicional” (Adorno, 2003, p.31, 35, 37).

É importante destacar, ainda: que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente (Mortatti, 2004); que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”, hoje correspondente a “professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Por essas razões, utilizo as denominações “alfabetizador” e “professor primário” apenas com a finalidade de tornar mais ágil a apresentação das reflexões. A denominação “formação do alfabetizador”, por sua vez, utilizo-a aqui para me referir, de forma genérica, aos professores responsáveis pelo nível de escolarização que, ao longo do período histórico abordado, recebeu as seguintes denominações: “curso primário” (a partir do final do século XIX); “1a. a 4a série do Ensino de 1º. grau” (após a Lei 5692/1971); 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (LDB 9396/1996); e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Lei n.11.274, 06/02/2006).

Por fim, considerando que a história da formação do alfabetizador está diretamente relacionada com a história da alfabetização escolar em nosso país, nas reflexões aqui apresentadas tomo como referência os diferentes sentidos que, ao longo do período histórico abordado, foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita, relacionando-os com a formação do professor primário tal como proposta nos três tipos principais de instituições/cursos mencionados e com os saberes necessários para o professor se tornar habilitado a ensinar a ler e escrever.

Devo ressaltar que, obviamente, esses diferentes sentidos da alfabetização não foram gerados externamente às instituições/cursos de formação de professores primários, assim como estes não foram o *locus* isolado de produção e disseminação desses novos sentidos.

Com base em pesquisa documental a respeito da história da alfabetização no Brasil, com ênfase no caso paulista, desde as décadas finais do século XIX até os dias atuais, elegi quatro momentos que considero cruciais nesse processo, cada um deles marcado por disputas pela hegemonia de um (novo) sentido para esse ensino. A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização (Mortatti, 2000a; 2000b; 2004). Conforme período histórico a que se refere o tema deste texto, apresento a seguir as principais características do segundo, terceiro e quarto momentos.³

2

O *segundo momento*,⁴ que se estende de 1890 a meados da década de 1920, tem como principal característica a hegemonia do método analítico para o ensino da leitura (e escrita)⁵ em moldes norte-americanos, opondo-se esse então novo método aos antigos e tradicionais métodos sintéticos utilizados até esse momento histórico.

3 Ver nota 4 do capítulo 2 [Nota da organizadora]

4 Recordo que o *primeiro momento* (1876 a 1890) se caracteriza por um processo de metodização do ensino da leitura (e escrita), no qual se destaca a atuação do professor Antonio da Silva Jardim, que combateu veementemente os métodos de marcha sintética (alfabético, fônico, silábico) para o ensino da leitura e defendeu entusiasticamente o “Método João de Deus” centrado na palavração e contido na *Cartilha maternal* (1876), escrita pelo poeta português João de Deus.

5 Diferentemente dos métodos de marcha sintética, os métodos de marcha analítica, ou métodos analíticos, baseiam-se na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pelo “todo”: palavra, sentença, historieta ou conto. A esse respeito, ver nota 5 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

As disputas ocorridas nesse segundo momento resultam na institucionalização do método analítico, enfatizando-se *como* ensinar a ler e escrever.⁶ Esse ensino é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem “biopsicofisiológica” da criança.

As disputas a respeito do método analítico, nesse momento histórico, encontram-se diretamente relacionadas com as iniciativas arrojadas e pioneiras concretizadas com a implementação, a partir de 1890, da reforma da instrução pública paulista. Essa reforma assinalou o marco inicial do processo de estruturação e expansão do ensino primário e normal nesse estado (Tanuri, 1979, p.219) e adquiriu caráter modelar, disseminando-se para outros estados brasileiros, especialmente por meio das “missões de professores paulistas”, em um momento histórico em que iniciativas referentes à formação de professores estavam circunscritas ao âmbito dos recém-criados estados da federação.

A reforma da instrução pública paulista estava centrada na Escola Normal de São Paulo,⁷ situada na capital do estado, que, juntamente com a Escola-Modelo Primária a ela anexa, tornou-se responsável pela formação “teórica e prática” de uma “elite” de professores primários, inclusive dos já em exercício, mas não habilitados – os alunos-mestres.

A organização das matérias e programas dessa escola normal buscava contemplar a formação de professores centrada nos estudos da cultura geral, propiciando-lhes, ao mesmo tempo, um saber docente especializado e fundamentado no que havia de mais moderno na pedagogia da época.

6 É importante lembrar que, apesar de em cada um desses momentos determinada perspectiva teórica e determinado método de alfabetização terem conquistado hegemonia, não deixaram de circular e de ser utilizados antigas perspectivas e antigos métodos para esse ensino. A esse respeito, ver Mortatti (2000a; 2000b).

7 Essa escola ficou conhecida como Escola Normal da Praça (da República), após ter sido instalada, em 1884, em prédio próprio localizado nessa praça paulistana. Na década de 1930, passou a ser denominada Escola Normal “Caetano de Campos”.

Esse novo “projeto” de formação de professores se ramificava, ainda, em outras iniciativas correlatas: criação do Jardim da Infância, criação dos grupos escolares, criação do serviço de inspeção escolar, visitas de professores dos grupos escolares do interior do estado à Escola Normal de São Paulo, instruções e orientações pedagógicas veiculadas em documentos oficiais, em palestras e em revistas pedagógicas. Dentre tantas outras, essas iniciativas visavam ao convencimento dos professores a respeito da excelência do método analítico para o ensino da leitura (e escrita), diretamente relacionada com a excelência dos ideais republicanos.

A formação de professores primários, que deveriam também ensinar a ler e escrever, portanto, ocorria nessa escola normal da capital e nas escolas normais que foram sendo criadas, no interior do estado, até a década de 1960. Dentre os saberes necessários a esses professores, em particular no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos e a aplicação do método analítico para o ensino da leitura (e escrita), articuladamente ao método intuitivo para todas as matérias escolares.

3

No *terceiro momento*, que se estende de meados da década de 1920 ao final da década de 1970, observa-se como principal característica a hegemonia da perspectiva teórica com a qual se relaciona a postulação da necessidade de medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, de acordo com os testes ABC criados por Manoel Bergström Lourenço Filho e sintonizados com princípios escolanovistas. Em decorrência, dever-se-ia escolher o método mais adequado para alfabetização eficiente e eficaz em classes homogêneas. Tratava-se, portanto, de centrar a atenção em *como se ensina a ler e escrever*, com caráter instrumental, de acordo com o nível de maturidade, com as características e com os interesses da criança a quem se ensinava.

A partir da década de 1930, novas urgências políticas, sociais e educacionais se foram impondo, como decorrência dos processos de urbanização, industrialização e imigração, causando “[...] a explosão populacional e escolar, sensibilizando a escola pelo tema do trabalho.” (Nosella; Buffa, 2002, p.14).

No âmbito da educação, no caso paulista, a partir da “Reforma Fernando de Azevedo”, sintetizada no *Código de Educação do Estado de São Paulo*, de 1933, “a escola normal sofre substanciais transformações na organização que conservara, em suas grandes linhas, até aquela data” (Tanuri, 1979, p.9).

Tomando como modelo a experiência do primeiro instituto de educação do país, o do Distrito Federal, criado em 1932 por Anísio Teixeira, e visando também a concretizar os objetivos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, por meio de uma nova organização para a formação do magistério primário, a Escola Normal de São Paulo foi transformada no primeiro instituto de educação desse estado, que passou a ser constituído das seguintes escolas e anexos: Escola de Professores; Escola Secundária; Escola Primária; Jardim da Infância; e Biblioteca.⁸

A Escola de Professores tinha como objetivo propiciar formação pedagógica de grau superior àquela existente até então e tinha como principais objetivos: formar professores para o ensino primário e para o ensino secundário;⁹ oferecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os professores e cursos “post-graduados” para a formação de diretores, inspetores escolares e, posteriormente, para especialização em alfabetização. A Escola Primária, de caráter acentuadamente experimental, tinha como objetivos proporcionar, aos alunos do curso de formação de professores primários da Escola

8 Havia, também, nesse instituto de educação, o Serviço de Psicologia Aplicada da Escola de Professores, que funcionava como um Centro de Psicologia Experimental aplicada à educação. A respeito da história dos institutos de educação paulistas, ver Labegalini (2005).

9 A formação de professores secundários não ocorreu nesse instituto de educação, pois ficou a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a partir de sua criação em 1934.

de Professores, a observação, a experimentação e a prática de métodos e processos de ensino. Visando ao “treino profissional”, os professorandos ministravam, nessa Escola Primária, aulas relativas às atividades da seção Prática do Ensino. Especialmente a Escola de Professores e a Escola Primária fizeram com que esse instituto de educação fosse reconhecido como uma “escola normal superior” e como inovação educacional.

Por muitos anos, a reforma de 1933 “[...] continuaria a informar a organização geral das escolas normais paulistas” (Tanuri, 1979, p.9). Aos poucos, foram sendo definidos um ideal de “curso normal profissionalizante” e as tendências que marcariam a escola normal nos anos seguintes: “[...] a elevação de seu nível, dentro da organização geral do sistema de ensino, o prolongamento da escolaridade para o preparo do professor, a formação geral básica anterior ao curso normal” (Tanuri, 1979, p.141).

Em 1947, adequando-se à *Lei Orgânica do Ensino Normal*, de 1946, o curso para a formação de professores primários desse único instituto de educação paulista existente até então, recebeu a denominação “Curso Normal”, com duração de três anos e inclusão da formação de professores pré-primários. A nova organização e os novos fins se tornaram modelares para os demais institutos de educação que, entre 1951 e 1967, foram criados nesse estado, seja diretamente como tal, seja por meio da transformação de escolas normais, colégios estaduais e escolas normais ou, ainda, ginásios estaduais e escolas normais.¹⁰

Em relação direta com essas mudanças na educação e na formação de professores, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação. Dentre os saberes necessários a esses professores, especialmente no que se refere a sua função de ensinar a ler e

10 Até 1967, foram criados 120 institutos de educação no estado de São Paulo. Com a Lei 5692/1971, todos eles foram extintos, mas a denominação “instituto de educação” persistiu até 1975, quando todas as escolas públicas paulistas foram transformadas em escolas estaduais de 1º grau, de 2º grau ou de 1º e 2º graus, conforme o caso de cada uma.

escrever, enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização.¹¹

É preciso destacar, porém, que, nos institutos de educação criados posteriormente, matérias mais voltadas para o ensino da leitura e escrita somente eram objeto de ensino específico nos cursos de “especialização” (*post-graduados*), porque, como informei, no curso normal desses institutos, de acordo com a legislação, “todo professor primário deveria saber alfabetizar”.

4

O *quarto momento*, que se estende do início da década de 1980 aos dias atuais, tem como principal característica a hegemonia da perspectiva construtivista, resultante das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. De acordo com essa perspectiva, passou-se a enfatizar a aprendizagem da *lecto-escrita*, respeitando-se os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, por parte do sujeito cognoscente. Nesse sentido, o foco do processo de alfabetização está em *como a criança aprende a língua escrita*; trata-se, assim, de um processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos de ensino da leitura e escrita.

A partir do período ditatorial que se iniciou no Brasil com o golpe militar de 1964, a censura e o silêncio impostos a qualquer manifestação de pensamento divergente do oficial se mantiveram, até aproximadamente o final da década de 1970, quando o lento processo de abertura política se fez acompanhar de denúncias dos problemas políticos, econômicos e sociais gerados nesse período. Dentre esses,

11 Sobre a introdução do termo “alfabetização”, ver Mortatti (2004). [Nota da organizadora]

passaram a se destacar os relacionados com o ensino público, em particular com o fracasso escolar em alfabetização e com a formação de professores.

Além dos tradicionais métodos de alfabetização, passaram a ser combatidos ostensivamente os efeitos da Lei 5692/1971, implementada no sistema educacional brasileiro no auge do período da ditadura militar. Articuladamente às novas urgências políticas, sociais e educacionais, a partir dessa lei, dentre tantos outros aspectos decorrentes do que passou a ser denominado de “perspectiva tecnicista” em educação, a formação do professor de 1^a a 4^a série do ensino de 1^o grau (hoje Ensino Fundamental) passou a ocorrer, em substituição ao curso normal, na então recém-criada Habilitação Específica para o Magistério – 2^o Grau (HEM), acentuando-se e consolidando-se o caráter profissionalizante dessa formação.

No final da década de 1980, porém, com o objetivo de reverter esse caráter técnico e profissionalizante, foram criados, no estado de São Paulo, alguns Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), que visavam a interferir diretamente na qualidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1^o grau. Nesse momento histórico se disseminaram, ainda, os cursos de Pedagogia como licenciatura, nos quais passaram a se formar, em nível superior, professores (que também devem saber alfabetizar) das séries iniciais do ensino de 1^o grau, hoje Ensino Fundamental.¹²

Dentre os saberes necessários aos professores de 1^a a 4^a séries, especialmente em relação a sua função de alfabetizar, a partir das décadas finais do século XX, no âmbito da HEM, passaram a ser enfatizados, portanto, os fundamentos da perspectiva construtivista, em especial a fundamentação teórica centrada na psicologia, e uma tentativa de “didática construtivista”, contidos nas propostas

12 Dada a proximidade no tempo e a decorrente familiaridade de meus possíveis leitores com questões educacionais deste momento histórico, optei por apresentar reflexões a respeito apenas de aspectos principais de instituições/cursos de formação de alfabetizadores.

curriculares de diferentes estados brasileiros e, a partir de 1997, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentados pelo Ministério da Educação (MEC).

5

Lançando um rápido, mas seletivo, olhar a esses aproximados 120 anos de história da formação do alfabetizador e suas relações com a história da alfabetização no Brasil, destaco as seguintes questões para a reflexão em torno do tema deste ensaio:

- ao longo desse período histórico, foi se consolidando um *modelo de formação de professores*, de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas, e sua aprendizagem como o resultado esperado, do qual decorre (com a diplomação) sua habilitação legal para *executar* algo próximo do que denominamos, hoje, “projetos didático-pedagógicos oficiais”/políticas públicas, os quais buscam, por sua vez, contemplar certas urgências políticas e sociais, do momento histórico em que são gerados. Trata-se de um modelo centrado no que denomino “*identidade funcional*” dos cursos de formação de professores, a serviço do programas oficiais de ensino, e estes, por sua vez, a serviço daquelas urgências. Desse ponto de vista resulta e se dissemina uma concepção reducionista, segundo a qual “bom” professor é, geralmente, aquele que sabe aplicar/executar as

propostas oficiais, de maneira eficiente, eficaz e de acordo com os objetivos formulados pelos sujeitos que conceberam essas propostas e que são, também, os avaliadores (externos) da prática docente, de maneira direta ou indireta (por meio de estatísticas de avaliações gerais, dados sobre reprovação, evasão de alunos, por exemplo);

- dadas as constantes dificuldades dos professores em aprender (se convencer) e aplicar adequadamente as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino inicial da leitura e escrita, para a configuração desse modelo se foram aperfeiçoando e consolidando certos *recursos didático-pedagógicos*, em especial: as cartilhas de alfabetização, um tipo de livro didático em que se encontra concretizado determinado método de alfabetização assim como o conteúdo a ser ensinado e os passos ordenados para esse fim;¹³ e, a partir sobretudo da década de 1930, os manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores, ou seja, um tipo de livro didático em que se busca divulgar, de forma didática e condensada, os saberes (conteúdos e métodos) necessários ao professor primário, que deve também ensinar a ler e escrever. Mais que um instrumento de concretização de determinado método ou de divulgação de determinados saberes didático-pedagógicos, as cartilhas e os manuais de ensino se tornaram substitutivos do trabalho de professores e alunos e um imprescindível recurso a garantir a execução eficiente e eficaz, por parte dos professores, das propostas oficiais em cada momento histórico;¹⁴

13 A respeito da função das cartilhas como instrumento de concretização de métodos e conteúdos de alfabetização e como substitutivos do trabalho de professores e alunos, ver especialmente o capítulo 4 deste livro [Nota da organizadora]

14 A esse respeito, tem se mais de uma dezena de pesquisas sobre manuais de ensino e cartilhas de alfabetização desenvolvidas por integrantes do Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”. Sobre manuais de ensino, ver capítulo 6 deste livro. [Nota da organizadora]

- a formação do alfabetizador (assim como a do professor primário) foi se tornando, gradativamente, “*profissionalizante*”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar: por um lado, pela busca de elevação de nível de formação; e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico;
- à medida que se foi consolidando esse modelo de formação docente e como fator que dele decorre ou o determina, o lugar e a função do professor, como o responsável por ensinar determinado conteúdo escolar, por meio inclusive da transmissão de conhecimentos, foi sendo relativizado e complementado, ou mesmo substituído, seja pelos livros didáticos, seja pela ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos, cujo processo de construção de conhecimento passa a ser teoricamente independente de métodos e conteúdos de ensino, reservando-se ao professor a função apenas de “intermediário” ou “facilitador” do processo de aprendizagem;
- observa-se, assim, gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se, por um lado, obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor que ensina a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil de atividade docente, que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual; a despeito das muitas mudanças ocorridas, portanto, observam-se, também e sobretudo, *permanências de um modelo de formação docente* constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas “intermediário” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”, e o processo de ensino tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo

de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins pré-estabelecidos e autoexplicáveis.

6

Muitas outras reflexões, muitas outras questões, muitas outras pesquisas são ainda necessárias, para se buscar compreender aspectos como os relativos à formação do alfabetizador e cujo conhecimento e compreensão fazem falta, não como decorrência de uma “cultura acadêmica de moda”, mas porque podem contribuir para uma melhor compreensão tanto do passado (também recente) quanto do que dele herda nosso presente, na constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes). Porque podem, enfim, contribuir, por meio de reflexões como as aqui apresentadas, para a busca de soluções e elaboração de projetos para este presente e, quiçá, para o futuro. Outro não é o objetivo deste ensaio.

6

MANUAIS PARA ENSINAR A ENSINAR LEITURA E ESCRITA (1940-1950) E PRESCRIÇÕES PARA O PROFESSOR: OUTRO (MESMO) PACTO SECULAR (2014)¹

Introdução

Desde a década de 1980, no Brasil, vêm se expandindo estudos e pesquisas acadêmico-científicos sobre livro didático, em diferentes campos de conhecimento e com diferentes abordagens teórico-metodológicas. Como se sabe, essa expansão está também relacionada com a implementação de programas governamentais/políticas públicas para a educação – incluindo os relativos ao livro didático –, com a expansão/consolidação do mercado editorial desse tipo de impresso e com a consolidação de programas de pós-graduação, em Educação e em áreas afins.

Para a proposição do livro didático como temática de pesquisa e para uma primeira avaliação da necessidade e das possibilidades de seu estudo, no Brasil, contribuíram significativamente duas pesquisas de caráter abrangente e sistemático, desenvolvidas na década de 1980, sob as coordenações de Bárbara Freitag (1987) e de Hilário Fracalanza (1989). De lá para cá, verificam-se significativos avanços na formulação de novos temas, problemas, objetos, vertentes

1 Publicado originalmente em: Mortatti (2014) [Nota da organizadora]

teóricas e abordagens metodológicas nas pesquisas desenvolvidas em diferentes campos de conhecimento.

Nos campos da história da educação e da história da alfabetização,² também se constata, nas três últimas décadas, acentuado crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas sobre livro didático, seja como objeto de investigação, seja como fonte para o estudo de temas específicos ou das matérias/disciplinas escolares.³ O potencial explicativo dessas pesquisas tem propiciado compreender importantes aspectos relativos tanto ao livro didático, quanto à educação e à alfabetização.

E é com objetivo de contribuir para a compreensão desses aspectos que apresento, neste artigo,⁴ reflexões decorrentes de pesquisas

2 Reflexões sobre a constituição do campo da história da alfabetização se encontram em Mortatti (2011).

3 Como estudos matriciais para a produção da história do livro didático no Brasil, devem-se destacar os de Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974), Hallewell (1985) e Arroyo (1968). Para a expansão, em diversos países, de pesquisas sobre história do livro didático, contribuíram decisivamente as realizadas pelo professor e pesquisador francês, Alain Choppin, apresentadas em Bittencourt (2014). No Brasil, essa expansão foi acompanhada da criação de grupos e projetos de pesquisa, bancos de dados e acervos especializados, com destaque para: Projeto LIVRES, criado em 1994, sob coordenação de Circe Bittencourt, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; e “História das disciplinas escolares e dos livros didáticos”, coordenado por Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Relacionados mais especificamente com o campo da história da alfabetização, podem-se destacar: Projeto “Memória da leitura”, coordenado por Marisa Lajolo e Márcia Abreu, junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), sediado na Universidade Federal de Minas Gerais e dirigido atualmente por Maria Zélia Machado; Grupo de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPELLB), sediado na Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Marília e coordenado por Maria do Rosário L. Mortatti; Projeto Memórias da Alfabetização, vinculado ao História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), vinculado à Universidade Federal de Pelotas (RS) e coordenado por Eliane Peres; Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE), sediado na Faculdade de Educação da Unicamp e coordenado por Lilian L. Martin da Silva.

4 As reflexões apresentadas neste artigo vêm ampliar aspectos indicados em Mortatti (2000a) e Mortatti, Trevisan, Oliveira, Sales (2009).

desenvolvidas especialmente no âmbito do Grupo de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHELLB), nas quais se enfoca um tipo específico de livro didático: os manuais de ensino destinados (na íntegra ou em alguns capítulos) à utilização em cursos de formação de professores, ou por professores em exercício, para ensinar a ensinar leitura e escrita no curso primário, e cujas primeiras edições foram publicadas entre as décadas de 1940 e 1950, no Brasil.⁵

Por meio da apresentação dos principais resultados dessas pesquisas, problematizo a seguinte hipótese: apresentando um conjunto de saberes considerados necessários para a formação e atuação de professores primários, esses manuais – juntamente com as cartilhas de alfabetização e os livros de leitura – caracterizam-se como instrumentos de concretização didático-pedagógica de concepções de leitura e escrita. São, assim, responsáveis pela constituição, instituição, transmissão e perpetuação certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que se tornaram modelares para esse ensino. Formulados no âmbito do projeto republicano de educação implementado, no Brasil, a partir da última década do século XIX, esses modelos integram uma cultura escolar⁶ que, com constantes ajustamentos e

5 Nessas pesquisas, analisou-se a configuração textual de manuais de ensino que tratam do ensino da linguagem (leitura e escrita), ou contendo capítulos dedicados a esse ensino. Esse método de análise consiste em abordar o conjunto de aspectos constitutivos do sentido de um texto – considerado como discurso – os quais são designados por meio da expressão “configuração textual”, que se refere: 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. Para expansão do conceito de configuração textual, ver especialmente Magnani (1993) e Magnani (1997)/Mortatti (2000a).

6 Refiro-me aqui a conceito de “cultura escolar” entendido como: “[...] certos conteúdos cognitivos e simbólicos, que selecionados, organizados, normatizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.”

atualizações, permanece atuante, até hoje, nas práticas de ensino de leitura e escrita, no Brasil

Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita publicados nas décadas de 1940 e 1960, no Brasil

Sob a denominação “livro didático” podem se distinguir diferentes tipos textuais⁷ impresso, destinado à utilização nos diferentes níveis e modalidades de ensino na escola brasileira, a partir de meados do século XIX.

Em relação ao ensino de leitura e escrita no curso primário,⁸ podem se distinguir dois tipos básicos de livros com finalidades didáticas: aqueles destinados à utilização por alunos do curso primário; e aqueles destinados à utilização por alunos dos cursos de formação de professores primários ou por professores em exercício.

Os do primeiro tipo receberam as seguintes denominações predominantes, conforme ordem cronológica de utilização e em correspondência com os níveis e modalidades de ensino a que se destina(va)m:

(Forquin, 1993, p.167). Relativamente à cartilha de alfabetização, essas reflexões se encontram no capítulo 4 deste livro.

7 A respeito da tipologia, classificação e designações desse tipo de impresso escolar, ver especialmente Choppin (2009, 2013).

8 Utilizo aqui a denominação “curso primário” para me referir ao nível e modalidade de ensino, instituído formalmente no final do século XIX e correspondente ao que atualmente se denomina “anos iniciais do Ensino Fundamental”. “Ensino primário” ou “curso primário” foram denominações utilizadas no Brasil, desde o século XIX até a promulgação da Lei n.5692/1971, para designar o nível de ensino com duração predominantemente de quatro anos, com correspondência aproximada, na legislação educacional atual, aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas denominações foram estabelecidas, respectivamente: em regulamentações da instrução pública paulista, elaboradas após a proclamação da República; na Lei Federal n.5692/1971; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9394/1996, complementada pela Lei n.11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 Anos.

- “cartilha para o ensino da leitura” (meados do século XIX a início do século XX); “cartilha de alfabetização” (do início ao final do século XX); e “livro de alfabetização ou letramento” (a partir das décadas finais do século XX);⁹
- “livro de leitura”, que, com as cartilhas, integravam séries de leitura graduada (meados do século XIX a meados do século XX); e “livros de língua portuguesa”, “livro de comunicação e expressão em língua portuguesa” e “livro de Português” (a partir da segunda metade do século XX).

Os do segundo tipo – destinados à utilização por alunos dos cursos de formação de professores primários ou por professores em exercício – receberam as denominações predominantes de “tratado” (século XIX)¹⁰ e de “compêndio” (até meados do século XX).

Essa tentativa de estabelecimento de traços característicos do conjunto de impressos denominados “livros didáticos” visa menos ao estabelecimento de uma tipologia fixa do que a atender, ainda que de forma provisória, à necessidade de compreensão das mudanças e permanências desse tipo de impresso destinado ao ensino da leitura e escrita, ao longo da história da educação republicana brasileira, em especial no período abordado neste artigo. No caso tanto dos livros didáticos quanto dos manuais de ensino, a mudança na denominação é, obviamente, indicativa de mudança de concepção, de função e de modo de produção (editorial, sobretudo), utilização e circulação de cada tipo de livro, correspondendo à mudança de objetivos e funções dos níveis/modalidades de ensino aos quais se destinavam, em diferentes momentos históricos.

Com base nessa tipologia, para designar os livros didáticos destinados aos cursos de formação de professores primários

9 Embora não sejam objetos de análise neste artigo, destaco que, no âmbito do GPHELLB, há também significativa produção de pesquisas sobre cartilhas de alfabetização e livros de leitura publicados nos séculos XIX e XX.

10 No âmbito do GPHELLB, foram também desenvolvidas as pesquisas de Trevisan (2011) e Pereira (2013), que tratam desses livros utilizados nos cursos de formação de professores primários, no século XIX.

publicados nesse período, utilizamos, nas pesquisas desenvolvidas no GPHELLB, a denominação “manual de ensino”.¹¹ Nesse tipo de livro didático, eram compendiados (sumariados, resumidos, sintetizados, condensados, abreviados) os conhecimentos/noções básicos que caracterizavam o conjunto de saberes considerados necessários para o exercício do ofício de professor, dentre eles os relativos ao ensino das matérias do curso primário. Além de textos de estudo, funcionavam como manual de ensino, pois eram constituídos basicamente de prescrições e instruções relativas a normas, procedimentos e atividades a serem executadas pelos professores.¹²

Em relação ao ensino de leitura e escrita, esses manuais passaram a ocupar o lugar das instruções didáticas divulgadas em documentos oficiais e na imprensa pedagógica, que circulavam entre as décadas de 1890 e 1910, especialmente no estado de São Paulo.¹³ Tratando de metodologia geral do ensino primário, com capítulos destinados ao ensino de leitura, escrita, linguagem, ou tratando especificamente de metodologia da linguagem, esses manuais tinham como objetivo sintetizar e divulgar um conjunto de saberes considerados necessários para o professor ensinar leitura e escrita

11 Deve-se ressaltar que livros de outros tipos, principalmente teóricos e literários, apesar de não terem sido produzidos originalmente para finalidades didáticas, também “funcionaram” como livros didáticos, seja nos cursos primário e secundário, seja nos cursos de formação de professores.

12 Essas reflexões dialogam, em certa medida, com: os estudos de Carvalho (2006, 2007), que, conforme diferentes caracterizações e utilizações previstas, classifica os livros didáticos desse tipo em: “tratados”, “caixa de utensílios” e “guias de aconselhamento”; e de Silva (2001) que utiliza a denominação “manual pedagógico” para se referir ao tipo de livro didático que denominamos “manual de ensino”, nas pesquisas do GPHELLB.

13 Prescrições e instruções para o exercício do ofício do professor se tornaram necessárias especialmente com as reformas educacionais efetuadas após a proclamação da República, como decorrência da necessidade de organização sistemática da instrução pública, de uniformização de métodos e procedimentos didáticos e de profissionalização da atividade docente. Nesse momento, também se iniciou processo de avaliação e adoção oficiais de livros didáticos para o ensino da leitura e escrita. A respeito dessas questões, ver especialmente Mortatti (2000a) e Oliveira e Trevisan (2013).

no curso primário.¹⁴ Geralmente, continham: história dos métodos de ensino da leitura e escrita, suas bases psicológicas e pedagógicas e indicação do(s) método(s) a ser utilizado(s) pelo professor, sempre sob a forma de lições, subdivididas em pontos para estudo e exercícios de fixação.

Os cinco manuais de ensino enfocados neste artigo são os seguintes, conforme ordem cronológica de publicação:

- *Práticas escolares*: de acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com orientações do ensino primário (1940), de Antônio d'Ávila;
- *Metodologia da linguagem* para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação (1949), de J. Budin;
- *Noções de metodologia do ensino primário*: para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia (1950), de Theobaldo Miranda Santos;
- *Metodologia da linguagem* (1951), de Orlando Leal Carneiro;
- *Metodologia do ensino primário*: contendo a matéria dos 2º e 3º anos do curso normal (1955), de Afro do Amaral Fontoura;

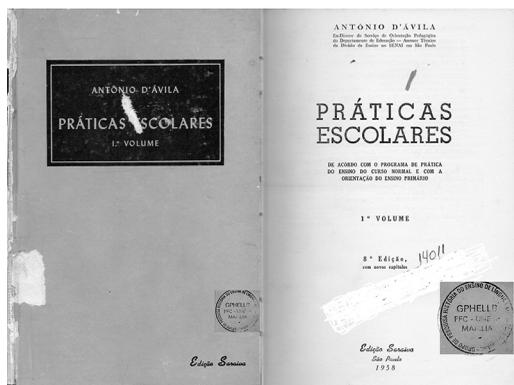
Práticas escolares..., de Antônio d'Ávila (1903-1989),¹⁵ teve a primeira edição publicada em 1940, pela editora Saraiva (SP), na

14 A respeito do assunto, ver, também, Cunha (2014) no qual a autora analisa dois manuais para o ensino da leitura produzidos por autores estrangeiros e com circulação no Brasil, na década de 1940: *A arte da leitura*, de Mário Gonçalves Viana, publicado pela Editora Educação Nacional (Porto-Portugal), em 1949; e *Como se ensina a leitura*, de Mary Elizabeth Pennell e Alice Mattie Cusack, publicado pela Editora Livraria Globo (Porto Alegre/RS), com 2ª edição em 1942.

15 Antônio d'Ávila nasceu na cidade de Jaú (SP), em 1903 e faleceu em 1989, na capital do estado de São Paulo. Realizou seus estudos primários em grupos escolares nessa capital, ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1917, diplomou-se professor, em 1920, e passou a se dedicar ao magistério e aos problemas da educação. Atuou em todos os graus do magistério e ocupou importantes cargos na administração escolar: lecionou em grupo escolar e em escolas distritais, rurais e reunidas, foi lente de Didática na Faculdade de Filosofia,

Coleção de Ensino Normal, dirigida pelo professor Adolfo Packer. Em 1944, foi acrescentado o volume 2 e, a partir de 1954, o volume 3, ambos com caráter de complementação ao de 1940, o qual passou a constituir o volume 1, publicado até a 8ª edição, de 1958.

Figura 1 – *Práticas escolares*: de acordo com o Programa de Prática de ensino do Curso Normal e com a orientação do curso primário, de Antônio d'Ávila. Capa e folha de rosto da 8ª ed. (com novos capítulos), Ed. Saraiva, 1958, 1º volume.



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)¹⁶

Ciências e Letras de Campinas, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação de São Paulo e diretor geral desse Departamento. Proferiu diversas conferências e atuou, também, como redator de periódicos, crítico pedagógico e tradutor de livros. É autor de: 23 manuais de ensino; 23 livros didáticos; 3 capítulos de livros; 78 artigos em periódicos; 102 textos na coluna “Escola Pitoresca”; 65 artigos na coluna “Galeria de Patronos de Escolas”; 29 textos biográficos; 20 conferências e discursos; uma tese de concurso; uma cotradução; uma entrevista; e 7 textos não publicados. Todas essas informações foram extraídas de Trevisan (2003), onde se encontra estudo detalhado sobre d'Ávila e o manual *Práticas escolares*.

16 Sobre os manuais de ensino do acervo do GPHEELLB, ver nota 4 do capítulo 4. [Nota da organizadora]

Dentre os 30 capítulos da 1ª edição, cinco são destinados ao ensino da leitura e da escrita e da linguagem oral e escrita. Os demais tratam de assuntos gerais, tais como: organização escolar, testes para organização dos alunos em classes homogêneas, formação e aperfeiçoamento do professor, métodos de ensino, livro didático, projetos, centros de interesse, biblioteca do professor, reforma ortográfica, ensino das diferentes matérias do curso primário. Na 8ª edição, são acrescentados dois capítulos: sobre caixa escolar e tarefas para casa.

Baseando-se em estudos de autores, como o brasileiro, Manoel Bergström Lourenço Filho, o porto-riquenho e cubano, Alfredo M. Aguayo, e o português, Antonio F. De Castilho,¹⁷ d'Ávila apresenta um “breve histórico” do ensino da leitura, salienta a importância dos métodos de ensino, da motivação do aluno e dos aspectos psicológicos, que devem ser considerados, no ensino da leitura e da escrita, recomendando a aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho.¹⁸

E, como conclui Trevisan (2003), as posições e orientações apresentadas por d'Ávila se encontram estreitamente relacionadas com as apresentadas por Alfredo A. Aguayo, no livro *Didática da Escola Nova*, publicado no Brasil em 1959, pela Cia Ed. Nacional, com tradução e notas por J. B. Damasco Penna e Antonio d'Ávila.

Metodologia da linguagem..., de J. Budin (1914-1953),¹⁹ foi publicado em 1949 pela Companhia Editora Nacional de São Paulo

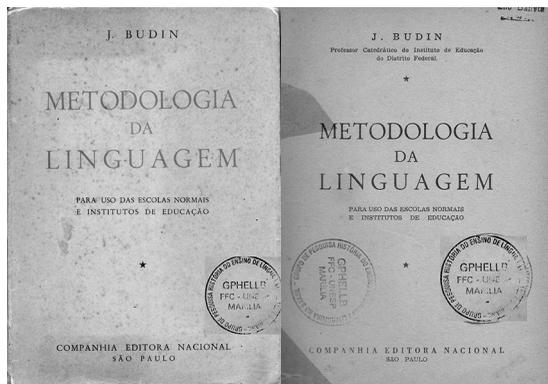
17 É importante lembrar que Antônio Feliciano de Castilho (1800-1875), além de escritor e polemista, foi o criador do Método Castilho para o ensino de leitura, bastante conhecido e utilizado também no Brasil, no século XIX. A respeito desse método, ver especialmente Boto (2004).

18 Trata-se dos testes ABC, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, criados por Lourenço Filho e apresentados aprofundadamente em Lourenço Filho (1934). Estudo detalhado sobre o livro e os testes ABC se encontra em Magnani (1996) e Magnani (1997)/Mortatti (2000a). Sobre a atuação de Lourenço Filho para a formulação de políticas para o livro didático, ver o artigo de Bertolletti (2014).

19 Janetta Budin nasceu em 1914, no estado do Rio Grande do Sul, e faleceu em 1953, na cidade do Rio de Janeiro. Diplomou-se em Letras pela Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (UDF) e foi professora catedrática no Instituto de Educação do Distrito Federal. Além de *Metodologia da linguagem...*, é coautora, com Sílvio Elia, de: *Compêndio de Língua e Literatura:*

(SP). Não se tem notícia de outras edições desse manual, mas é possível presumir que teve grande circulação entre os normalistas, pois consta em um exemplar da 1ª edição a indicação de tiragem de 4.623 exemplares.

Figura 2 – *Metodologia da Linguagem*, de J. Budin, Companhia Editora Nacional. Capa e folha de rosto da 1ª ed. de 1949



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

Trata-se do primeiro manual específico para o ensino da linguagem. É composto por sete unidades, antecedidas pela apresentação do Programa de Ensino do Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal. Seis unidades se destinam aos alunos da 2ª série do Curso Normal e tratam dos seguintes assuntos: linguagem, relações entre criança e linguagem e fundamentos metodológicos de seu ensino, ensino da leitura e da escrita, ensino da composição, da ortografia e da gramática. A unidade 7 é destinada aos alunos do 3ª série do Curso Normal e aborda o ensino da literatura infantil. Ao

gramática – literatura – antologia (1951); e *Compêndio de língua e literatura*: para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia e alunos do Colegial (1953), composto por três volumes, todos publicados pela Companhia Editora Nacional (SP). Essas informações foram extraídas de Sales (2009; 2010), onde se encontra estudo sobre Budin e o manual *Metodologia da linguagem*.

final de cada unidade, a autora apresenta sugestões de propostas de atividades, temas para discussões e relação de livros para leitura complementar.

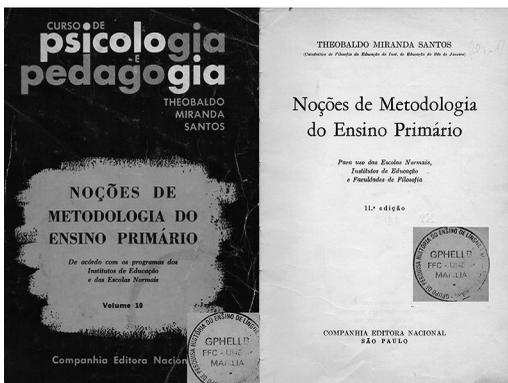
A autora define linguagem como conjunto de símbolos, cuja origem é inata nas pessoas, e critica a concepção de infância adotada pela “Escola Tradicional”, defendendo, em especial, a necessidade de se reconhecerem os interesses da criança e utilizar o “método de projetos”, para motivação da aprendizagem e do trabalho coletivo.

Apresenta também as bases teóricas dos métodos de ensino de leitura e escrita, citando o epistemólogo Jean Piaget e expoentes do ideário da Escola Nova, como Édouard Claparède, John Dewey, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Destaca a importância da maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, propõe a aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, e sugere a leitura de *Didática da escola nova*, de A. M. Aguayo, e *Práticas escolares*, de d’Ávila.

Noções de metodologia do ensino primário..., de Theobaldo Miranda Santos (1905-1971),²⁰ foi publicado em 1950, pela Companhia Editora Nacional (SP), como volume 10 da coleção “Curso de Psicologia e Pedagogia”. A mais recente edição localizada é a 11^a, de 1967.

20 Theobaldo Miranda Santos nasceu em 1905 e faleceu em 1971. Foi professor catedrático do Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula e da Universidade Católica do Rio de Janeiro e ficou conhecido especialmente por ter produzido uma significativa quantidade de manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores primários no Brasil. Dentre as temáticas de seus manuais de ensino, destacam-se os manuais sobre Metodologia do ensino primário, Psicologia, Filosofia, História da Educação, Didática, Pedagogia e Administração Escolar. As informações aqui apresentadas sobre o autor foram extraídas de Carvalho (2001), onde se encontra estudo sobre Santos e o manual *Noções de metodologia do ensino primário*.

Figura 3 – *Noções de metodologia do ensino primário*, de Theobaldo Miranda Santos. Capa e folha de rosto da 11^a ed., Companhia Editora Nacional, 1967.



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

O manual é dedicado a Orlando Leal Carneiro, que certamente é um dos autores a quem Santos se refere, na advertência que faz no prefácio: “Nada tendo de novo e original, este compêndio procura resumir e sistematizar os ensinamentos metodológicos dos melhores autores nacionais e estrangeiros”

Está organizado em duas partes, tratando, respectivamente, de: metodologia geral, onde se abordam evolução dos processos, formas, modos e material didáticos, com destaque para métodos ativos e Escola Nova; e de metodologia especial das diferentes matérias do curso primário, dentre as quais: metodologia da leitura, metodologia da escrita e metodologia da linguagem oral. Ao final de cada capítulo, são apresentados exercícios, sob a forma de questionário a respeito da matéria estudada, notas e bibliografia.

Em relação às metodologias da leitura e da escrita, após breve exposição sobre a evolução histórica dos métodos de ensino, Santos defende o método analítico, que considerava um “aperfeiçoamento” do método proposto pelo professor francês Joseph Jacotot (1770-1840) no livro *Ensino universal da língua materna* (1818).

O autor destaca, também, a importância de despertar na criança a motivação, o interesse pela leitura, assim como a necessidade de o professor procurar se ajustar às características e capacidades de cada aluno. Para a seleção do método para o ensino da leitura e da escrita, Santos (1967) afirma que três argumentos devem ser direcionadores: o psicológico, o pedagógico e o fisiológico. E destaca a necessidade de utilização dos testes ABC, de Lourenço Filho.

Metodologia da linguagem, de Orlando Leal Carneiro (1893-1977),²¹ foi publicado em 1951, presumivelmente, pela Editora Agir (RJ), como volume 1 da “Biblioteca de Cultura Pedagógica”. A 2ª edição (revista e melhorada), com prefácio de Theobaldo Miranda Santos, foi publicada em 1955, e a 3ª edição, em 1959, pela Agir.

Figura 4 – *Metodologia da linguagem*, de Orlando Leal Carneiro. Capa e folha de rosto da 2ª ed., Liv. Agir Editora, 1955.



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

21 Orlando Leal Carneiro nasceu em 1893 e faleceu em 1977. Atuou como professor catedrático da disciplina Metodologia da Linguagem, na Universidade Católica e no Instituto de Educação do Distrito Federal e foi chefe de Distrito Educacional da prefeitura do Rio de Janeiro. Até o momento, não foi possível localizar outras informações sobre esse educador e sua produção bibliográfica. *Metodologia da linguagem* teve, pelo menos, três edições, sendo a primeira presumivelmente de 1950 e a mais recente localizada, a 3ª edição, de 1959. As informações sobre o autor aqui apresentadas foram extraídas de Galluzzi (2006), onde se encontra estudo preliminar sobre Carneiro e o manual *Metodologia da linguagem*.

O manual está organizado em cinco partes, subdivididas em 11 unidades, nas quais são tratados assuntos, tais como: fundamentos filosóficos da linguagem e fundamentos psicológicos da linguagem infantil, objetivos e fundamentos históricos, psicológicos e metodológicos do ensino da linguagem; ensino da leitura e da escrita; ensino da elocução e da composição; ensino da ortografia e da gramática; “técnicas de medida objetiva da aprendizagem da linguagem”; e linguagem nos programas das escolas primárias do Distrito Federal.

Além da bibliografia ao final de cada parte, ao longo dos tópicos são citadas quase quatro centenas de nomes de autores de livros sobre assuntos correlatos ao tema de cada tópico e, dentre eles, Antonio d’Ávila, Theobaldo Miranda Santos, M. B. Lourenço Filho, Anísio Teixeira, A. M. Aguayo, Édouard Claparède.

Carneiro destaca que, antes de estudar os métodos de ensino, é preciso estudar a criança, levando em consideração seis fatores relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita: fatores higiênicos; matéria de leitura; vocalização na leitura e formação de hábitos linguísticos; inteligência do aluno; diferenças individuais; e apreciação. Para isso, também recomenda aplicação dos testes ABC.

Para o ensino da leitura e da escrita, o professor deve contemplar preparação, iniciação, graduação, aplicação e correção de defeitos. Para o ensino específico da “boa escrita”, destaca a necessidade de enfatizar a legibilidade, a rapidez e a beleza.

Metodologia do ensino primário..., de Afro do Amaral Fontoura (1912-19--),²² foi publicado em 1955, pela Editora Aurora (RJ).

22 Afro do Amaral Fontoura nasceu em 1912. Diplomou-se bacharel pela Faculdade de Filosofia do Brasil e atuou como professor na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula e na Escola de Comando e Estado Maior do Exército e, como professor titular, nas seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Faculdade de Serviço Social do Distrito Federal. Foi presidente da Associação Brasileira das Escolas Normais na década de 1960, além de presidir o 1º Congresso Brasileiro de Ensino Normal, realizado no Rio de Janeiro. Sua produção bibliográfica foi significativa, sobretudo a de manuais de ensino. Teve publicados uma cartilha, quatro compilações de legislação educacional, 19 manuais de ensino e alguns artigos em periódicos. Era o representante da Escola Viva, uma vertente católica da

Em 1957, foram publicadas a 2ª e a 3ª edições; em 1959, presumivelmente, a 4ª e 5ª edições; e, em 1961, a 6ª e 7ª edições. Em 1965, foram publicadas a 11ª, 12ª e 13ª edições; em 1966, a 14ª, 15ª e 16ª edições; e, em 1971, a 18ª edição, provavelmente a última.

Assim como os manuais de Orlando Leal Carneiro e Theobaldo Miranda Santos, *Metodologia do ensino primário*, de Afro do Amaral Fontoura, também integrava uma coleção, a “Biblioteca Didática Brasileira – série I – Escola Viva”. Dirigida pelo autor do manual em análise, a coleção tinha como objetivos: ensinar ao professor o que fazer e também mostrar como fazer, “[...] tudo dentro de um espírito de grande equilíbrio, que fica equidistante da ‘escola velha’ e dos exageros da ‘escola nova’”. (Editora Aurora, 1970, p.XXII)

Figura 5 – *Metodologia do ensino primário...*, de Afro do Amaral Fontoura. Capa e folha de rosto da 7ª ed., Edições Aurora, 1961



Fonte: acervo do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB) (Unesp, campus de Marília)

Nesse manual, Amaral Fontoura também se baseia no conceito de maturidade proposto por Lourenço Filho, para afirmar que o ensino da leitura a crianças deve ser iniciado por volta dos sete anos, assim

Escola Nova. As informações sobre o autor aqui apresentadas foram extraídas de Francisco (2006), onde se encontra estudo preliminar sobre Amaral Fontoura e o manual *Metodologia da Linguagem*.

como recomenda a aplicação dos testes ABC. Para esclarecer os objetivos do ensino de leitura e escrita, Amaral Fontoura retoma aspectos apresentados nos demais manuais apresentados neste artigo, como o problema da motivação da aprendizagem com base no interesse da criança e a recomendação de aplicação dos testes ABC, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita.

Em relação aos métodos de ensino de leitura, após apresentá-los, defende a utilização de qualquer um deles, desde que possa atender às necessidades da aprendizagem. E, em relação ao ensino da escrita, defende a ideia de seu caráter prático e educativo, que tem como objetivo registrar a fala, expressar pensamentos e multiplicar palavras, e também enfatiza a prática do ditado.

Amaral Fontoura conclui que leitura e escrita devem ser ensinadas simultaneamente, iniciando a escrita com letra manuscrita maiúscula e a leitura com a letra de imprensa, dando preferência aos processos globais, que vão do “todo” para as “partes”.

Manuais de ensino de leitura e escrita e o terceiro momento crucial da história da alfabetização no Brasil

Conforme determinações legais e com mercado editorial de livro didático em franca expansão, os manuais analisados integram o processo, que se estende entre as décadas de 1940 e 1950, de publicação sistemática de manuais de ensino escritos por brasileiros, com base em suas experiências didáticas consideradas bem sucedidas, predominantemente destinados à utilização nos Cursos Normais,²³ responsáveis pela formação de professores primários, que deveriam saber alfabetizar, ou seja, ensinar leitura e escrita na fase inicial de escolarização.

23 Embora enfoque, neste artigo, a relação entre os manuais e a formação de professores primários, recordo que alguns deles eram também destinados ou utilizados tanto em cursos de formação em nível superior quanto por professores em exercício.

Sintonizados com o contexto educacional do momento histórico em que foram publicados e em que circularam, esses manuais apresentam muitas semelhanças importantes entre si, dentre as quais se podem destacar: bases teóricas comuns em relação à educação e ao ensino; indicação para uso em cursos normais das escolas normais e dos institutos de educação, em consonância com a legislação sobre livro didático e com finalidades e programas do ensino normal e do ensino primário, estabelecidos em nível federal pelas “leis orgânicas” de 1946, no âmbito da “Reforma Capanema”; consonância com mudanças na organização do campo educacional brasileiro, que caracterizam o segundo momento decisivo na trajetória histórica da formação docente no Brasil, proposto por Saviani (2005); consonância com a tradição fundada no terceiro momento crucial da história da alfabetização, proposto por Mortatti (2000a).²⁴

O *terceiro momento crucial* (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) se caracteriza pelas disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos)²⁵ e os então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, criados por Manoel Bergström Lourenço Filho, de que decorre a introdução dos “novos métodos” mistos ou ecléticos.

Diferentemente dos dois anteriores, o terceiro momento crucial se caracteriza, sobretudo, pela relativização da questão dos métodos de alfabetização e pela rotinização de métodos mistos ou ecléticos, como decorrência da hegemonia das bases psicológicas da alfabetização propostas por Lourenço Filho. Esse deslocamento do eixo das discussões – conforme centralidade a partir de então atribuída à psicologia na direção do pensamento e da prática pedagógicos – funda uma nova tradição, a “alfabetização sob medida”, concebida em novas bases científicas e diretamente relacionada com uma didática escolanovista e com o movimento renovador do campo educacional desencadeado na década de 1920, à frente do qual esteve também Lourenço Filho.

24 Ver nota 4 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

25 Ver nota 5 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

As marcas da tradição fundada nesse momento da história da alfabetização se encontram presentes nos cinco manuais em questão. Seus autores abordam, de pontos de vista semelhantes, fundados no ideário pedagógico do movimento da Escola Nova, as questões relativas ao ensino da leitura e da escrita, seja tratando de prática de ensino ou de metodologia do ensino primário, seja tratando integralmente de metodologia da linguagem.

Esses pontos de vista, por sua vez, estão também diretamente relacionados com as mudanças impostas, nesse momento histórico, pela legislação sobre o livro didático e sobre o curso normal e o curso primário.

Conforme Saviani (2005), o período compreendido entre das décadas de 1920 e 1960 caracteriza o segundo momento decisivo na trajetória histórica da formação docente no Brasil.²⁶ Com a finalidade de reorganizar a educação e o ensino, em bases científicas e alinhadas com as políticas de nacionalização e modernização do país, foram efetuadas reformas no ensino primário e no ensino normal,²⁷

26 Saviani (2005, s/p) distingue os seguintes três momentos decisivos na trajetória histórica da formação docentes no Brasil: “[...] primeiro momento decisivo: a reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país. Segundo momento decisivo: a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. Terceiro momento decisivo: reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério.”

27 Pioneiras nesse processo são as reformas realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, quando foi criada a Escola de Professores do Instituto de Educação, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal, e a reforma realizada por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, quando a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto de Educação (IE), incorporado à Universidade de São Paulo, após sua criação em 1934. Em nível federal, o IEs foi criado com a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, e extintos com a Lei 5692, de 1971. Além do curso normal, anexos aos IEs

visando à profissionalização da atividade de educadores e professores, por meio de “[...] um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções” (Saviani, 2005, s/p.), criticadas na escola normal no século XIX.

O paradigma adotado nessas reformas “[...] prevaleceu em âmbito nacional com a aprovação do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946)”.²⁸ O modelo de Escola Normal então estabelecido prevaleceu até a aprovação da Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971.²⁹ É também conforme esse paradigma que foram criados os Institutos de Educação, a partir da década de 1930, no Distrito Federal e no estado de São Paulo, e, em nível federal, a partir da Lei Orgânica de 1946.

funcionavam Jardim da Infância e Escola Primária, e eram oferecidos cursos de especialização de professores primários, para alfabetização, dentre outros, e de administradores escolares (diretores, orientadores e inspetores escolares). A respeito da criação e expansão dos IEs no estado de São Paulo, entre 1933 e 1975 (último ano de funcionamento dos IEs), ver o detalhado estudo de Labegalini (2005).

- 28 Esse decreto estabelece, no Artigo 4, “[...] três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. (Brasil, 1946, p.301)”. Saviani (2005, s/p), assim explica a nova organização do ensino normal: “Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. [...] Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.”
- 29 Como se sabe, essa lei modificou os ensinamentos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau (de oito anos) e segundo grau (de três ou quatro anos), de caráter profissionalizante, dentre as quais a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), tendo sido extintos os cursos e escolas normais assim como os institutos de educação.

Dentre as finalidades do ensino normal, na Lei Orgânica de 1946, estabelecia-se a de “Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância” (Brasil, 1946, p.300). Quanto aos programas das disciplinas e orientação geral dessa modalidade de ensino, a lei estabelecia que os programas das disciplinas deviam ser “simples, claros e flexíveis” e deviam ser compostos e executados em conformidade com “processos pedagógicos ativos”. Apresentavam-se também orientações explícitas: para as aulas de Metodologia, nas quais devia “[...] ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino [...]”; e para a prática de ensino, que devia ser “[...] feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso [...]” (Brasil, 1946, s/p.)

A disciplina mais diretamente relacionada com ensinar a ensinar leitura e escrita no curso primário era “Metodologia do ensino primário”, a ser ministradas nas duas últimas séries do curso. Devem-se ressaltar, ainda, a presença das disciplinas “Psicologia educacional” e “Prática de ensino”, diretamente relacionadas, respectivamente, com a ênfase nas bases psicológicas científicas do conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento e com a necessidade de formação prática do professor.

Bases e orientações gerais semelhantes estavam também presentes na Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946), na qual se estabeleciam como princípios do ensino primário fundamental: “a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça [...]” (Capítulo IV, Artigo 10). A matéria “Leitura e linguagem oral e escrita” constava dos programas de todas as séries do Curso Primário Elementar (de quatro anos) e do Curso Primário Complementar (de um ano).

Acompanhando o gradativo processo de reorganização da educação brasileira, durante o Estado Novo (1927-1945) e anteriormente

às leis orgânicas do ensino normal e do ensino primário, também o livro didático fora objeto de regulamentação em nível federal, por meio do Decreto-lei n.1106, de 30 de dezembro de 1938 (Brasil, 1938). Nesse decreto, apresentava-se definição de livro didático, estabelecia-se a liberdade de produção ou importação, assim como normas para sua elaboração e utilização. Determinava-se, ainda, a obrigatoriedade de autorização prévia do Ministério da Educação para a adoção de livros didáticos – incluindo os editados pelos poderes públicos – em todos os níveis e modalidades de ensino, excetuando-se o ensino superior.³⁰ Uma vez que estar de acordo com a legislação era condição para autores e editoras obterem autorização para publicação, os manuais analisados explicitavam a obediência a essas normas legais, por meio de apresentação seja de informações em elementos paratextuais (capa, prefácio, orelhas), seja de programas de ensino primário, em capítulos/unidades de estudo.

30 No capítulo I desse decreto, constam os seguintes artigos: “Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário. [...] Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares. *Parágrafo único.* Fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou o ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.” (Brasil, 1938, Capítulo I)

A circulação dos manuais de ensino e a conformação de práticas de ensino da leitura e escrita

A consonância com políticas e teorias educacionais hegemônicas no momento histórico de sua publicação – especialmente relacionadas com a didática da Escola Nova e com o processo de psicologização do ensino –, articuladamente à expansão do mercado editorial de livros didáticos, esses são os principais aspectos a que se podem atribuir: o prestígio conquistado pelos autores-professores desses manuais, que ficaram conhecidos por sua obra como escritores didáticos³¹; e a ampla circulação desses manuais, que tiveram considerável número de edições e tiragens, tendo sido utilizados em vários estados brasileiros³², até pelo menos a década de 1970.

Considerando a relação direta com seus contextos de produção e publicação, entre as décadas de 1940 e 1950, e de circulação, até a década de 1970, pode-se considerar que o “ciclo de vida” dos manuais analisados acompanha o “ciclo de vida” do curso normal (e correspondente modelo de formação de professores) e os “ciclos de vida” *explícitos* tanto da didática da Escola Nova quanto das bases psicológicas “lourencianas” para a alfabetização de crianças.

31 O processo de profissionalização do escritor didático, com o engendramento de uma especialidade editorial – a publicação de livros didáticos – expandiu-se e se firmou, no Brasil, nas décadas iniciais do século XX, com a publicação de livros didáticos para o ensino primário, em particular, as séries de leitura graduada compostas por cartilhas e livros de leitura. A esse respeito, ver especialmente Mortatti (2010b), em que é analisado o caso do professor Antonio Firmino de Proença.

32 Merece destaque o fato de esses manuais terem circulado nas bibliotecas dos Institutos de Educação do Estado de São Paulo, como leituras destinadas aos professorandos, como exemplifica a pesquisa de Santos (2003) sobre a biblioteca do Instituto de Educação “Peixoto Gomide” de Itapetininga-SP. Todos os manuais analisados neste artigo constavam do acervo dessa biblioteca. Amaral Fontoura, Antônio d’Ávila, J. Budin e Theobaldo Miranda Santos estavam entre os principais autores que tinham manuais de ensino disponíveis nesse acervo; e Amaral Fontoura e Santos estavam entre os autores com maior número de ocorrência de títulos sobre educação e ensino na biblioteca desse IE.

De acordo com as bases técnicas e políticas da educação nacional estabelecidas pela Lei 5692, de 1971, com a extinção do Curso Normal, os manuais de ensino – de todas as matérias do ensino normal – produzidos nas décadas anteriores foram se tornando “dispensáveis”, até “desaparecerem” das orientações oficiais, dos catálogos das editoras e dos cursos de formação de professores.

Especificamente em relação ao ensino inicial de leitura e escrita, a “dispensabilidade” dos manuais de ensino está vinculada, também, à introdução, na década de 1980, da teoria construtivista em alfabetização, conforme apropriações dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas por Emilia Ferreiro e colaboradores, que propuseram a centralidade do processo de *aprendizagem* do aluno, como decisiva para a aquisição da língua escrita.³³ A hegemonia dessa teoria, no quarto momento crucial na história da alfabetização, resultou em progressivo processo de “desmetodização da alfabetização”. Em outras palavras, tendo se deslocado o eixo das discussões para o processo (psicogenético) da aprendizagem, a secular discussão sobre métodos de *ensino* inicial de leitura e escrita a crianças – assim como suas concretizações em cartilhas de alfabetização e em manuais de ensino – passaram a ser consideradas “tradicionais” e foram gradativamente abolidas do discurso oficial e do discurso pedagógico.

Como tradição secular, porém, não desapareceram os antigos métodos de alfabetização, cartilhas e instruções de ensino. Ainda que implícita e silenciosamente, as marcas dessa didática e dessas bases psicológicas continuam atuando, uma vez que foram incorporadas à tradição – de que são constitutivas – fundada no terceiro momento crucial da história da alfabetização no Brasil.

A função instrucional, prescritiva e normativa dos manuais foi transferida para outros “dispositivos” a serviço da concepção operante de professor como executor de políticas públicas...³⁴ E os

33 A esse respeito, ver: Magnani (1997)/Mortatti (2000a), Mello (2007).

34 A esse respeito, ver: Magnani (1993) e o capítulo 5 deste livro. [Nota da organizadora]

manuais de ensino foram substituídos por outros tipos de impressos de caráter didático-pedagógico, sob a forma seja de documentos oficiais, como se verifica em propostas curriculares ou em programas de formação de professores, seja de livros de divulgação, em coleções “destinadas ao magistério”. Talvez, ainda, tenham simplesmente deixado de circular, nos cursos de formação de professores, os impressos sob a forma de livros, em favor das cópias “xerox” de livros, de capítulos e de artigos ou, mais recentemente, em favor de textos em formato eletrônico, para leitura em tela.

Considerações finais

Como se pode constatar, no âmbito de certa cultura escolar, os manuais analisados foram configurando, como modelares, objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino assim como atividades de ensino e critérios de avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, além de representarem, eles mesmos, um “tradicional” instrumento de ensino (como os livros didáticos de todas as matérias escolares), esses manuais de ensino de leitura e escrita contribuíram tanto para a disseminação de um conjunto de saberes considerados necessários para a formação e atuação de professores primários (e alfabetizadores) quanto para a conformação de práticas de ensino de leitura e escrita. E a permanência no tempo, não dos livros, em si, mas de seus conteúdos e função, é indicativa de um complexo processo de transmissão para as novas gerações de professores alfabetizadores, confirmando-se a relevância do estudo dos manuais de ensino para a compreensão de importantes aspectos da história da educação e da alfabetização, tensões entre rupturas e permanências que caracterizam também a formação de professores, neste presente histórico.

7

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA BRASILEIRA: EDUCADORES “INTELECTUAIS ORGÂNICOS” E DISPUTAS SECULARES POR PROJETOS DE NAÇÃO (2018)¹

Introdução

Há mais de duas décadas venho tratando da história da alfabetização escolar no Brasil, como ensino inicial da leitura e da escrita, articuladamente à história da educação, do currículo, das disciplinas, da cultura escolar e inter-relacionando aspectos históricos, políticos, didáticos e linguísticos. Com base em pesquisa documental, venho problematizando o lugar estratégico que ocupou e ocupa a alfabetização e sua face mais visível, a “querela dos métodos”, na disputa pela hegemonia de projetos políticos para a nação. No entanto, talvez devido à abordagem interdisciplinar, para alguns professores ou pesquisadores essa face mais visível tenda a se sobrepor a outros aspectos que integram, com mesmo grau de importância, o eixo argumentativo de minha proposição teórica relativa à história e à historiografia da alfabetização no Brasil.

1 Publicado originalmente em Mortatti (2018). Texto elaborado para a mesa-redonda no XI Encontro Maranhense de História da Educação – “História da Escola: métodos, disciplinas e currículos”, realizado na UFMA, entre 22 e 25/05/2018.

Por esses motivos e com o objetivo de destacar aspectos menos visíveis do problema,² apresento neste texto questões para debate, enfocando a atuação de 12 educadores paulistas.³ Cada um a seu modo, no seu tempo e nos limites da abrangência e influência de suas tematizações, normatizações e concretizações,⁴ contribuíram decisivamente para a constituição da alfabetização como matéria escolar/escolarizada, como objeto de estudo e como campo de pesquisa/conhecimento (relativamente autônomo, sem prejuízo de sua característica interdisciplinar) (Mortatti, 2011), por meio da constituição – resultante da fundação cumulativa de novas tradições – de um conceito brasileiro de alfabetização (escolar), caracterizado por um conjunto de saberes, especializações, competências e instituições

2 Considerando a extensão caracteristicamente limitada deste tipo de texto e a opção pelo destaque de aspectos políticos envolvidos na “longa duração” da história da alfabetização no Brasil, foi necessário selecionar e sintetizar conteúdos imprescindíveis para a discussão aqui proposta e, ao mesmo tempo, buscar contemplar, na materialização discursiva, a complexidade da desejada relação de coerência entre o eixo argumentativo escolhido e o ponto de vista teórico-metodológico centrado no materialismo histórico-dialético. Por esses motivos, utilizo predominantemente: sintaxe subordinativa na construção de períodos gramaticais (necessariamente extensos, muitas vezes); e apenas menções ou apresentação sucinta de informações complementares, por meio de notas explicativas ou remissão a textos em que abordo detalhadamente o que não foi possível expandir aqui. Além de dialogar com possível e justificável sensação de incompletude nos leitores menos familiarizados com o assunto ou nos que esperam ver aqui aprofundamentos de algumas questões esboçadas em meus textos anteriores, estes recursos buscam indicar certo grau de consciência das inevitáveis lacunas e, ao mesmo tempo, configurar um discurso mais problematizador do que assertivo/conclusivo, visando a instigar formulação de questões para debate assim como novas pesquisas por parte dos que acolhem a alfabetização como objeto de estudo, porque compreendem que esse continua sendo um problema central para a educação brasileira e para a construção de uma nação democrática, no mínimo.

3 Para os objetivos de discussão neste texto, baseio-me principalmente em resultados de pesquisas que desenvolvo ou venho orientando, há mais de 20 anos, no âmbito do Grupo de pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB). Informações detalhadas dos resultados de cada pesquisa podem ser encontradas principalmente em: Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Mortatti e outros (2015); Mortatti e Oliveira (2018).

4 Ver nota 7 do capítulo 1. [Nota da organizadora]

para o ensino e a aprendizagem dessa matéria do currículo da escola primária brasileira. E, ao longo desse processo histórico, esses educadores protagonizaram, de modo menos ou mais periférico, disputas pela hegemonia de sentidos para a alfabetização como mediação nas disputas pela hegemonia de projetos políticos relacionados com projeções ideológicas para a construção do Estado-Nação brasileiro, visando à unidade política e cultural do país.

Nesse sentido, os 12 sujeitos enfocados – predominante e proeminentemente homens representantes de elite intelectual diplomada pela Escola Normal de São Paulo – assumiram, em seus momentos de atuação, função de “intelectuais orgânicos” (Gramsci, 2001) como mediação teórico-prática entre as novas classes dirigentes e um novo grupo social, o dos educadores. Tendo emergido de forma gradual nas décadas finais do Império e se organizado a partir da proclamação da República, esse novo grupo social foi se consolidando nas décadas iniciais do século XX, articuladamente à organização de um sistema de instrução pública demandado *por* e articulado *com* urgências políticas e sociais, conforme as características que assumiram os ideais de modernização do país especialmente durante a Primeira República (1889-1930) e a “Era Vargas” (1930-1945).

Desde então, as tradições fundadas por esses educadores, no complexo movimento de rupturas e continuidades que protagonizaram, continuam atuantes no Brasil e, neste século, em políticas públicas para a alfabetização alinhadas com princípios e objetivos neoliberais de desenvolvimento econômico ditados por organismos internacionais. Mesmo que muitas dessas tradições pareçam silenciosas ou silenciadas, continuam presentes e disseminadas suas questões de fundo, especialmente as que induzem professores e pesquisadores: ao entendimento *equivocado* segundo o qual alfabetizar é uma tarefa técnica e apolítica, cuja eficácia depende exclusivamente de métodos de ensino; e, correlacionadamente, ao também *equivocado* apagamento das relações (intrínsecas) entre alfabetização e política.

A constituição de um conceito brasileiro de alfabetização (escolar)

Com a proclamação da República no Brasil, em 1889, integrando o processo de constituição e definição de currículo da escola primária e do que atualmente denominamos “matérias/disciplinas escolares”, iniciou-se o processo de escolarização sistemática e metódica das práticas de leitura e escrita, consideradas estratégicas para o “esclarecimento das massas” e a formação do cidadão, como fundamentos da ordem política, econômica e social desejada pelo novo regime político. Desde então, o sucesso ou o fracasso do ensino e aprendizagem iniciais dessas matérias escolares se tornou indicador privilegiado de medida da eficácia do modelo (republicano) de escola primária pública, laica e gratuita.

Esse processo integra um complexo movimento – que ganhou força nas décadas finais do século XIX e se estende pelo “longo século XX” – de formulação, apropriação e circulação de ideias e práticas pedagógicas em disputa pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita, em cujo âmbito se foi constituindo também a especificidade dessas matérias e seu lugar no currículo da escola primária.

Essas disputas, por sua vez,

[...] têm seu ponto de convergência e sua face mais visível e mobilizadora na questão dos métodos de alfabetização, que, desde então até os dias atuais, torna-se objeto privilegiado de tematizações, normatizações e concretizações e *locus* privilegiado onde se manifesta a recorrência discursiva da mudança, indicadora de uma tensão permanente entre os autodenominados “modernos” e aqueles a quem esses modernos denominam “antigos”. (Mortatti, 2000a, p.27)

No entanto, como destaquei, embora a “querela dos métodos” (principalmente por meio de suas concretizações em cartilhas de

alfabetização)⁵ seja a face mais visível e duradoura desse processo, a constituição da especificidade dessas matérias está vinculada a disputas correlatas por projetos para a instrução pública, vinculados, por sua vez, a projetos políticos para a nação brasileira. (Magnani, 1997; Mortatti, 2000a).

Do ponto de vista diacrônico, a tensão dialética entre semelhanças e diferenças, rupturas e permanências configura um movimento histórico complexo, cujo ritmo é dado pela simultaneidade entre continuidade do movimento e descontinuidade de sentidos característica de cada um dos quatro momentos cruciais⁶ na história da alfabetização no Brasil, os quais delimito conforme características internas ao objeto de investigação e com base no farto conjunto de fontes documentais localizadas, em especial as relativas à província/estado de São Paulo. (Magnani, 1997; Mortatti, 2000a).

Do ponto de vista sincrônico, em cada um dos momentos se encontram condensadas tensões e contradições relacionadas com as disputas entre o novo/moderno/revolucionário e o antigo/tradicional, de que decorre a hegemonia, em cada um deles, de um novo sentido atribuído à alfabetização, em oposição ao momento anterior e, ao mesmo tempo, fundador de nova tradição combatida no momento posterior, caracterizando fundação de sucessivas/cumulativas (novas) tradições.

Nesse movimento, portanto, podem se identificar os diferentes sentidos que foram atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa (como língua materna) na fase inicial de escolarização de crianças, no Brasil, que, atualmente, designamos por meio do termo/conceito⁷ “alfabetização”. Substituindo gradativamente termos anteriores – como “ensino das primeiras letras”, “ensino de leitura”, “ensino simultâneo de leitura e escrita” –, “alfabetização” passou a ser utilizado nas décadas iniciais do século XX no Brasil, em sua força política e potencialmente

5 Sobre cartilhas de alfabetização, capítulo 4 deste livro. [Nota da organizadora].

6 Ver nota 4 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

7 Considerando que todo termo designa e nomeia um conceito, daqui em diante, em casos semelhantes, utilizarei apenas a palavra “termo”.

nacionalizadora, articuladamente à crescente preocupação com a instrução pública elementar e, mais enfaticamente, em contexto de intensa campanha contra o analfabetismo, visando à elevação moral e política do país, como uma das bandeiras de movimentos nacionalistas acentuados com a primeira Guerra Mundial, como a Liga Nacionalista de São Paulo.⁸

O termo “analfabeto”, por sua vez, já era utilizado no Brasil desde o século XVIII, porém o termo “analfabetismo” emergiu no período imperial, designando problema de caráter eminentemente político, com a proibição do voto do analfabeto em 1881/1882.

No início do século XX,

[...] sobretudo em decorrência dos problemas políticos e econômicos gerados pela 1ª Guerra Mundial e problemas sociais e culturais gerados, em algumas grandes cidades de certas regiões do país, pelo processo de urbanização e pela chegada de grandes contingentes de imigrantes [em] particular no caso paulista [...] foi se consolidando tanto o processo de expansão do “aparelho escolar”, de disseminação da instrução (pública) elementar, [quanto] foram-se, também, evidenciando as limitações do sistema de instrução pública paulista, e novos contornos e significados foram sendo conferidos ao ensino da leitura (e escrita). (Mortatti, 2004, p.58-59)

Considerando esse contexto e a função modelar exercida pela organização da instrução pública paulista a partir da década de 1890, pode se afirmar que o termo “alfabetização” foi “inaugurado” oficialmente no Relatório do professor Oscar Thompson⁹ (então

8 A Liga Nacionalista de São Paulo foi fundada em dezembro de 1916, tendo como principais bandeiras de luta a defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a instrução pública gratuita, a educação cívica patriótica e o voto secreto e obrigatório. Foi fechada em 1924, após a Revolução Paulista, tendo sido refundada em seguida, sob a denominação “Liga do Voto Secreto”.

9 Dentre as iniciativas oficiais relacionadas ao ensino inicial da leitura e escrita, em particular as relativas à imposição do método analítico para esse ensino, “[...] no momento histórico compreendido entre 1890 e 1920, predominam as tomadas, diretamente ou mediante incentivo a professores, por Oscar

Diretor da Instrução Pública paulista), contido no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1918, e na *Carta Circular*, de 1918, em que Thompson solicitava sugestões para combater o problema do analfabetismo e da qual deriva a carta aberta elaborada pelo professor Antonio de Sampaio Dória.¹⁰ Nessa carta, “[...] são apresentadas as bases de um plano de extinção do analfabetismo, centrado na urgência nacional de “alfabetizar o povo”, para “assimilar o estrangeiro” [...] e aspirando a oferecer-lhe “tres beneficios minimos”: saber ler, escrever e calcular.” (Dória, 1918, apud Mortatti, 2000a, p.132)

Assim, naquele momento histórico, “alfabetização” e termos correlatos (com acepções positivas ou negativas), foram utilizados e difundidos com os seguintes sentidos:

[...] “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque ou não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “analfabetismo” (estado ou condição de

Thompson, figura à qual encontravam-se, de alguma maneira, ligados aqueles que normativavam, tematizavam e concretizavam esse método. Diplomado pela Escola Normal de São Paulo – turma de 1891 –, Thompson exerce vários cargos no magistério e na administração escolar, destacando-se sua atuação como: diretor da Escola Normal de São Paulo (1901 a 1920, com interrupções); Diretor Geral da Instrução Pública (1909-1910 e 1917-1920); incentivador e divulgador do método analítico para o ensino da leitura e da produção de cartilhas assim como de experiências em psicologia científica e em bibliotecas escolares; criador da Directoria Geral da Instrução Pública [1910]; e propulsor de iniciativas que inspirariam a Reforma realizada por Sampaio Dória, em 1920.” (Mortatti, 2000a, p.123)

- 10 Bacharel em Direito (1908), professor de Psicologia da Escola Normal da Praça e participante ativo da Liga Nacionalista de São Paulo, Sampaio Dória defendia o “ideal de alfabetizar, sem distinções” todos os “analfabetos [crianças e adultos] sem escola”, o que foi a “espinha dorsal” da reforma do ensino paulista por ele realizada em 1920, durante sua gestão como Diretor da Instrução Pública. Nessa reforma, a solução para a “alfabetização do povo” concentrou-se na redução da escolaridade primária de quatro para dois anos. E, embora nela se estabelecesse a “autonomia didática”, o método intuitivo e o método analítico continuaram a ser defendidos como “uma resposta pedagógica a um desafio político” (Mortatti, 2004, p.61)

analfabeto); “alfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar, na escola, a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar). (Mortatti, 2004, p.58)

O termo “alfabetização”, utilizado sem adjetivação e em contextos educacionais/escolares,¹¹ consolidou-se, nas décadas seguintes, em sentido relacionado predominantemente com processos de escolarização de crianças, decorrente da precedência cronológica do processo escolar que designa e com o qual se relaciona diretamente.¹² E, por motivos históricos e políticos similares, também se consolidou ao longo do século XX o termo/conceito “alfabetização

11 Para fins censitários, os critérios definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a partir do censo demográfico de 1950 no Brasil passaram a se basear nas definições de “alfabetização”/“analfabetismo” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que foram objeto de revisões, a fim de propiciar comparações entre diferentes países. Foram também mudando os indicadores relativos à faixa etária para contagem dos analfabetos, que atualmente se refere à população de 15 anos ou mais, assim como foram sendo estabelecidas correlações diretas entre o analfabetismo e outros indicadores de caráter econômico, social, cultural, geográfico e educacional, demandando outras estratégias de medição do analfabetismo/alfabetismo, como as avaliações padronizadas de sistemas educativos e de competências dos estudantes, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PI-SA) e, no Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB). Para reflexões mais detalhadas sobre as repercussões desses indicadores em políticas públicas para alfabetização escolar no Brasil, ver Mortatti (2013). Em 2001, no Brasil, foi criado o *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)*, “[...] pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa [...] com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.” Segundo a escala Inaf, o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática distribui-se em dois grupos e suas gradações: “Analfabetos Funcionais”: “Analfabeto” e “Rudimentar”; “Funcionalmente Alfabetizados”: “Elementar”, “Intermediário” e “Proficientes”. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 10/03/2018.

12 A partir das décadas finais do século XX, passou a ser utilizado também em sentido amplo: “alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros, ao mesmo tempo em que se ampliou o uso de seus correspondentes com sentido “negativo”: analfabetismo/analfabeto, também acrescidos de adjetivos

de jovens e adultos”, destacadamente a partir da década de 1960, com as ideias e práticas formuladas pelo educador brasileiro, Paulo Freire.¹³ Assim adjetivado, trata-se de indicar tanto a necessidade política de acesso de todos à leitura e à escrita, como fator de conscientização, quanto a diferenciação do público a quem se destina esse processo, no âmbito da modalidade de ensino “Educação de Jovens e Adultos”.¹⁴

Na década de 1990, por meio da introdução do termo “letramento (escolar)” no Brasil, buscou-se ampliar a abrangência do termo “alfabetização (escolar)”, [...] propondo-se, ou substituição daquele por este, ou complementaridade entre ambos. (Mortatti, 2011, p.8). No entanto,

[d]iferentemente [...] do conceito e do sentido que se atribui ao termo “alfabetização” em países norte-americanos e europeus [...], consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. [...]. (Mortatti, 2011, p.8)

Característico de nossa formação política, social, educacional e cultural, esse conceito brasileiro de alfabetização continua sendo utilizado amplamente para designar (apesar das diferenças históricas de sentidos) o processo escolar/escolarizado de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na etapa inicial da escolarização no atual Ensino Fundamental, em que crianças devem ingressar com seis anos

como “funcional”, “digital”, “midiático e informacional”, dentre outros. A esse respeito, ver especialmente Mortatti (2004; 2011).

13 De acordo com delimitação temática proposta, não abordo a obra e a atuação de Paulo Freire, embora suas concepções (que não se restringem a “método de alfabetização”) tenham sido, em certo grau, incorporadas a algumas discussões e ações relativas à alfabetização escolar de crianças.

14 Essa modalidade de ensino foi incluída na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/1996) e se destina aos que ou não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade apropriada ou abandonaram a escolarização regular.

de idade (Lei n.11274, de 06/02/2006), assim como para destacar a função estratégica dessa etapa escolar para a medida da eficácia da escola pública, articuladamente à imposição/consecução de renovados/semelhantes projetos políticos em disputa.

E, com esse sentido, além de matéria escolar, a alfabetização foi se constituindo como objeto de estudo e campo de pesquisa/conhecimento, os quais se consolidaram nas décadas finais do século XX, com a criação e disseminação de programas de pós-graduação e a participação de representantes de universidades e grupos/centros de pesquisa em órgãos governamentais, para a elaboração de políticas públicas para a alfabetização no Brasil.

Momentos cruciais na história da alfabetização e a atuação de 12 educadores paulistas

Desde a segunda metade do século XIX, com os gradativos declínio da economia de mineração e açucareira no país e ascensão da cafeicultura como principal setor da economia brasileira, foi se constituindo uma classe dirigente, cujos integrantes “[...] compreenderam a importância do governo na atividade econômica, o que os levou a colocar a política a serviço do grupo econômico por eles representados” (Saviani, 2008, p.160). Nesse contexto, intensos debates

[...] destacavam a importância estratégica da instrução pública, colocando, de uma ou de outra forma, a questão da organização de um sistema nacional de ensino. Esses debates ganharam força nas últimas décadas do período imperial e estenderam-se ao longo da Primeira República. Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo comum: o problema da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos

proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país. (Saviani, 2008, p.159)

Após a proclamação da República e o advento do regime federativo, a instrução pública se manteve sob responsabilidade dos estados. No entanto, assim como ocorrera com reformas da instrução pública apresentadas durante o Império (destacadamente a Reforma Leôncio de Carvalho (1879)), também não logrou êxito a Reforma Benjamin Constant (1890) (apresentada no início do período republicano), que, embora destinada ao Distrito Federal, “[...] poderia se constituir como referência para a organização do ensino nos estados” (Saviani, 2008, p.165). Assim,

[a] reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, [...] foi a mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação [e] procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, [...] o que implicava a dosagem e gradação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores [...] (Saviani, 2008, p.165).

Embora não tenha chegado a se consolidar em todos os seus aspectos, conforme processo “involutivo” que coincidiu com a “[...] consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da política dos governadores [...]” (Saviani, 2008, p.166; grifo no original), a reforma educacional paulista se tornou modelar para outros estados brasileiros. E, por meio das “missões de professores paulistas”, difundiram-se as soluções então inovadoras, que buscavam contemplar anseios de modernização reclamados desde o período imperial e que foram acentuadas na década precedente à proclamação da República.

Dentre essas inovações, podem-se destacar: a recriação e consolidação da Escola Normal de São Paulo; a criação de escolas normais no interior do estado; a criação de escolas graduadas em grupos escolares, para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário;¹⁵ a introdução de novos métodos e processo de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, e a elaboração de novo material didático (cartilhas e livros de leitura) para esse fim; a criação de associações organizativas do magistério e de revistas pedagógicas.¹⁶ (Mortatti, 2000a; 2004)

Essas inovações se consolidaram e formaram as bases para as reformas estaduais da educação na década de 1920 e para a discussão, após a Revolução de 1930 e durante os 15 anos da “Era Vargas”, da organização de um sistema nacional de ensino, articuladamente à mudança de modelo de desenvolvimento do país.¹⁷

Com a efervescência social da década de 1920 e a estruturação, na década de 1930, do modelo nacional-desenvolvimentista, de substituição de exportações, com base na industrialização e urbanização (com progressivo processo de urbanização do campo e industrialização agrícola), impulsionado por nova crise do modelo agrário-comercial-exportador dependente, de que decorreu o declínio da

15 Ver nota 8 do capítulo 6. [Nota da organizadora]

16 As principais e mais atuantes associações desse tipo foram: a Associação Beneficente do Professorado Público Paulista, fundada na cidade de São Paulo, em 1901, tendo publicado, entre 1902 e 1918, a *Revista de Ensino*, que se destacou como uma instância privilegiada de discussões e debates sobre a instrução pública e o ensino da leitura e escrita; e a Sociedade de Educação, também fundada na capital paulista, em 1922, por Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Renato Jardim, contando em sua Diretoria com renomadas figuras do magistério paulista e de diferentes áreas de atuação. Entre 1923 e 1924, essa Sociedade foi responsável pela publicação da *Revista da Sociedade de Educação*, com objetivo de difundir ideias renovadoras sobre educação e, ao mesmo tempo, estabelecer interlocução com o Estado, a fim de interferir nas políticas educacionais. Essas iniciativas contribuíram para a organização de uma estrutura ideológica, com objetivo de manter, defender e desenvolver a “frente” teórica da ideologia dominante.

17 Sobre a relação entre esses modelos econômicos e a organização escolar brasileira, ver especialmente Ribeiro (1979), Romanelli (1978) e Saviani (2008).

hegemonia da oligarquia cafeeira, com aprofundamento das contradições envolveram latifundiários da cafeicultura paulista na disputa pelo domínio do Estado,

[...] no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de modernização e industrialização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “estado de compromisso” [resultante da Revolução de 1930], concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (Saviani, 2008, p.193)

Nesses contextos políticos e econômicos, em que se formularam e implantaram a reforma educacional paulista da década de 1890 e, a partir da década de 1930, a organização de um sistema nacional de ensino, ocuparam lugar decisivo alguns educadores paulistas empenhados na consecução de projetos de nação centrados na modernização econômica e social e fundamentados na articulação entre emancipação e instrução. Dada a estreita relação entre esses contextos e os processos tanto de organização da instrução pública quanto de escolarização/metodização do ensino de leitura e escrita e como decorrência de sua atuação em várias frentes (magistério primário e normal, administração e supervisão de escolas e da instrução pública, administração de associações de professores, editores de revistas pedagógicas, autores de livros didáticos, dentre outras), esses educadores paulistas produziram um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita, por meio das quais contribuíram diretamente para constituição, imposição e consolidação do conceito brasileiro de alfabetização, com seus diferentes sentidos históricos, e correspondentes objeto de estudo e campo de conhecimento.

Para os objetivos deste texto, destaco os educadores citados abaixo, por terem protagonizado, nos respectivos momentos cruciais de atuação – entre a década de 1880 e a primeira metade do século XX –,¹⁸ disputas entre o novo e o antigo em relação à alfabetização.¹⁹ São eles: Antonio da Silva Jardim (1860-1891); Thomaz Paulo do Bonsucesso Galhardo (1855-1904); João Köpke (1852-1926); Ramon Roca Dordal (1854-1938); Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938); Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925); Francisco Mendes Furtado Vianna (1876-1935); Theodoro de Moraes (1877-1956); Antonio Firmino de Proença (1880-1946); Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), Renato Sêneca Fleury (1895-1980); Antônio D'Ávila (1903-1989).

O primeiro momento crucial (1876 a 1890)²⁰ – que denomino “Metodização do ensino da leitura” – caracteriza-se pela disputa entre os partidários do então novo método da palavrção, que consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, e os dos métodos

18 De acordo com os objetivos deste texto, optei por abordar, dentre os que foram objeto de estudos realizados no GPHEELLB, somente educadores que atuaram nos três primeiros momentos cruciais. Para mais informações, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a; 2004; 2016).

19 Ressalto que, neste texto, delimito a discussão ao ensino-aprendizagem escolar da leitura e da escrita e que houve também educadoras e outros educadores cuja atuação se relaciona, de modo indireto e menos ou mais proeminente, com a discussão aqui proposta, tais como: Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Márcia Browne, Noemi Silveira, Orminda Marques, Lenyra Fraccaroli, Bárbara Vasconcelos de Carvalho, Branca Alves de Lima, Antonio Caetano de Campos, Oscar Thompson, Sampaio Dória, Mariano de Oliveira.

20 “[...] os critérios para eleição desses marcos auxiliares foram formulados a partir da análise do conjunto de fontes documentais, que presentificam a recorrência discursiva da mudança e encontram-se em direta relação com a simultaneidade constitutiva do movimento. Por essas razões, a indicação do início e término dos momentos coincide ora com a data de publicação de um documento considerado emblemático, ora com uma década durante a qual determinadas manifestações começam a propor ou impor novos sentidos. É importante também ressaltar que, na longa duração histórica, a duração de cada momento tende a se estender – em estreita relação com o grau de cientificidade e convencimento logrado pelos projetos hegemônicos –, e os marcos temporais, a se tornarem mais difusos.” (Mortatti, 2000a, p.28)

sintéticos – alfabético (soletração), fônico, silábico –, considerados então antigos e que consistiam, respectivamente, em iniciar o ensino da leitura pelos nomes, pelos sons das letras ou pelas famílias silábicas.²¹

Em relação ao primeiro momento, destaco Thomaz Paulo do Bonsucesso Galhardo (1855-1904)²² e Antonio da Silva Jardim (1860-1891).²³

Natural da cidade de Ubatuba (SP), formado pela Escola Normal de São Paulo e professor primário, Galhardo é autor de uma das primeiras cartilhas baseadas no método da silabação: *Cartilha da infancia: ensino da leitura*, com 1a. edição presumivelmente na década de 1880 e a última edição, a 233ª, em 1992. Foi modificada e ampliada, em 1890, pelo professor Romão Puiggari, discípulo de Galhardo, e teve sua 2a. edição em 1891; foi adotada pelo governo paulista e depois por outros estados do Brasil, para ser utilizada em escolas primárias. Como complemento à cartilha, Galhardo escreveu dois livros de leitura, ambos publicados pela Livraria Francisco Alves: *Segundo livro de leitura: para a infancia*, com 1ª edição em 1905, publicado, em 1934, com o título *Na escola e no lar: segundo livro de leitura para infância*; e *Terceiro livro de leitura: para a infancia*, que teve sua primeira edição em 1902 [alcançou, em 1929, a 27ª edição].

Em *Cartilha da infancia*, Galhardo defendia o método silábico como moderno e o mais adequado para o então “estado atual do ensino primário em nosso país”. Opunha-se, assim, tanto a métodos em voga em sua época – como o da soletração e o fônico/fonotípico que considerava antigos e absurdos –, quanto ao que qualificava como “moderníssimo”, o método da palavração, introduzido em São Paulo e outras províncias do país, especialmente por meio da divulgação

21 Ver nota 5 do capítulo 2. [Nota da organizadora]

22 Sobre Galhardo, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Santos (2015).

23 Sobre Silva Jardim e o ensino da leitura, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Pasquim (2015a).

feita na Província do Espírito Santo, por Silva Jardim da *Cartilha maternal ou arte da leitura* (1876), do poeta português João de Deus.

Natural da cidade de Capivari (RJ), bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, Silva Jardim se notabilizou por sua atuação como propagandista do regime republicano, a fim de “superar o atraso do Império” e modernizar o pensamento e a vida social e política do país.

Com base nesses princípios, atuou, também, no magistério paulista, tendo fundado escolas e exercido, dentre outras, a função de professor da aula do sexo masculino anexa à Escola Normal de São Paulo, e, a partir de 1884, de professor de Português, nessa escola normal. Nesta função, elaborou e proferiu a conferência intitulada *Reforma do ensino da língua materna* (1884),²⁴ na qual defendia o método da palavração, por meio da utilização da *Cartilha maternal ou arte da leitura*, de João de Deus. Silva Jardim criticava os métodos de soletração e silabação e, com base na doutrina positivista, analisava os estados anteriores por que passou esse ensino, condenando totalmente a soletração – estado teológico –, apontando seus erros e ressaltando que o “sistema da silabação” – estado metafísico – tinha função transitória, de preparação para a palavração – estado positivo e definitivo do ensino da leitura. Defendia, portanto, o “método João de Deus”, por considerá-lo revolucionário e “fase definitiva”, porque científica, para o ensino da leitura “no atual estado da civilização”, articulando o ensino inicial de leitura e escrita às questões políticas, econômicas, culturais e sociais.

Com sua atuação, Silva Jardim, um dos mais articulados tematizadores do ensino da leitura naquele momento, fundou uma tradição: ensino da leitura é uma questão de método e o método revolucionário era o método João de Deus (palavração), entendendo ensino da leitura como ensino da língua materna (portuguesa, no nosso caso). Os métodos de marcha sintética, no entanto, já tinham fincado raízes e continuaram a ser utilizados (até hoje),

24 Detalhado estudo sobre o texto dessa conferência se encontra em Pasquim (2018)

principalmente por meio do instrumento por excelência para sua divulgação, as cartilhas baseadas nesses métodos, que continuaram a ser editadas, algumas até a segunda metade do século XX.²⁵

No âmbito desse breve primeiro momento:

[...] a atuação de Silva Jardim vai configurando sentidos específicos para os termos “antigo” e “moderno”, este oscilando entre definir-se a partir e contra aquele, fase transitória a ser necessariamente superada. Enfocando o ensino da leitura integradamente ao ensino da língua materna e como subordinado, por um lado, às ciências que estudam a linguagem, especialmente a fisiologia da fala humana, e, por outro, à filosofia positivista, a atuação desse propagandista funda uma tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o “método João de Deus” (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social. (Mortatti, 2000a, p.72)

O segundo momento crucial (1890 a meados dos anos de 1920) – que denomino “Institucionalização do método analítico” – caracteriza-se pela disputa entre defensores do então novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos.

Com a reforma da instrução pública paulista, na década de 1890, passaram a se destacar professores formados pela Escola Normal de São Paulo – que se tornou polo de produção e difusão de inovações educacionais e modelos pedagógicos –, os quais passaram a formular e divulgar, de forma sistemática e programática, suas propostas para o ensino inicial da leitura e escrita pelo método analítico e suas diferentes formas de sua processuação. (Mortatti, 2000a).

A atuação dessa geração de normalistas se tornou central nas disputas em torno dos métodos de ensino da leitura e escrita características do segundo momento na história da alfabetização no Brasil (Mortatti, 2000a). Esses educadores defendiam o método analítico,

25 Sobre cartilhas de alfabetização, ver capítulo 4 deste livro. [Nota da organizadora]

no âmbito de, pelo menos, dois tipos de disputas inter-relacionadas: com os defensores dos métodos sintéticos – que, além de defenderem esses métodos por considerá-los mais rápidos e eficientes do que os analíticos continuavam produzindo cartilhas neles baseadas – e entre os que defendiam o “novo e revolucionário” método analítico, os quais classifiquei como “modernos” e “mais modernos”, conforme as diferentes formas que defendiam para a processuação do método: a palavrção, a sentencição ou a “historieta”.

A despeito das disputas “internas”, o método analítico foi oficializado e institucionalizado no estado de São Paulo, naquele momento histórico, por meio de inúmeras iniciativas dos administradores da educação, em especial duas publicações da Diretoria Geral da Instrução Pública: *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos anos do curso preliminar* (1911), assinada pelos professores T. de Moraes, M. de Oliveira, J. Pinto e Silva e M. Carneiro, e *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – Modelos de lições* [1915], assinada pelos professores M. Oliveira, R. R. Dordal e A. O. Barreto.

Em relação ao segundo momento, destaco os seguintes educadores: João Köpke; Ramon R. Dordal; Carlos A. G. Cardim; Arnaldo de O. Barreto; Francisco M. F. Vianna; Theodoro de Moraes; Antonio F. Proença. Com exceção de Köpke, todos os demais se diplomaram pela Escola Normal de São Paulo.

De origem espanhola, R. R. Dordal²⁶ atuou como professor primário, diretor e inspetor escolar e também como editor de revistas pedagógicas. É coautor do documento *Instruções praticas...* e autor de *Cartilha Moderna* (1902?), com uma segunda edição nesse mesmo ano. Com a divulgação dessa cartilha na *Revista de Ensino*, iniciou-se um debate com grandes figuras do magistério (Barreto, Köpke e Brito), que se acirrou, na década seguinte, com a acentuação das diferenças de processos empregados pelos defensores do método analítico. Dordal contrapunha seu método ao “método João

26 Sobre Dordal, ver especialmente: Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Pasquim (2015b).

de Deus” e ao método analítico apresentado por João Köpke, em 1896. Embora reconhecesse a importância de ambos, considerava sua aplicação impossível naquele momento da instrução pública no estado e no país.

F. M. F. Vianna²⁷ atuou como professor e inspetor de ensino. É autor da Série “Leituras Infantis”, que teve grande circulação no país e era composta por: duas cartilhas – *Cartilha: leituras infantis* (1912) e *Primeiros passos na leitura* (1915) – e cinco livros de leitura: *Leitura preparatória*, em colaboração com M. Carneiro Júnior (1908); *Primeiro livro de leituras infantis*, (1908); *Segundo livro de leituras infantis* (1908); *Terceiro livro de leituras infantis* (1908); e *Quarto livro de leituras infantis: apanhados e factos históricos* (1919), além de outros livros didáticos para o ensino de caligrafia, escrita e trigonometria.

Natural de Petrópolis (RJ) e Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas, João Köpke²⁸ se destacou, ao longo de 50 anos, por sua atuação como educador, sempre marcada pelo espírito combativo e inflexibilidade de princípios, mas, sobretudo, pelo envolvimento com a causa republicana, pelo pioneirismo na divulgação de modernas ideias e práticas pedagógicas e pela especial atenção dedicada à criança e ao ensino da leitura. Lecionou em colégios particulares da capital do estado e da cidade de Campinas e, em 1884, fundou, com Silva Jardim, a Escola Primária Neutralidade e é autor de textos para a escola, em especial livros de leitura, que formaram gerações de brasileiros, até meados do século XX. No segundo momento crucial, Köpke se destacou na defesa do método analítico para o ensino da leitura, relacionando-o diretamente com os ideais do regime republicano: “para a excelência do regime republicano, a excelência do método analítico”.

Em 1874, tivera publicado *Methodo Racional e rapido para aprender a ler sem solettrar* – dedicado á infancia e ao povo brasileiro

27 Sobre Vianna, ver especialmente: Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Oriani (2015).

28 Sobre Köpke, ver especialmente: Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Mortatti (2015).

(1874), cartilha baseada no método da silabação, o qual abandonou, devido às “vantagens do método analítico” para o ensino da leitura. Em 1896, defendeu este método na conferência “A leitura analytica”. E, 20 anos depois, complementou essa conferência com outra intitulada “O ensino da leitura pelo método analítico”, publicada em opúsculo para ser distribuída entre os professores e também divulgada em revistas. Essa conferência teve por objetivo explicar e divulgar as *Cartilhas n.1 e n.2*. Suas ideias inovadoras e pioneiras sobre o ensino da leitura pelo método analítico fizeram dele um precursor em relação a esse ensino, envolvendo-o também em acirradas polêmicas com os professores paulistas, especialmente nas décadas iniciais do século XX. (Mortatti, 2000a)

A principal polêmica, em 1916, envolveu professores paulistas eminentes: Barreto, Cardim, Moraes e Oliveira, aos quais Köpke escreveu três cartas publicadas em conjunto, sob o título *O methodo analytico no ensino da leitura* (1917). Esses educadores defendiam o método analítico para o ensino da leitura, que consideravam moderno e revolucionário, em oposição aos métodos até então utilizados – alfabético, fônico, silábico –, por vezes incluindo o método da palavração, cujo principal divulgador no Brasil, Silva Jardim, tinha falecido prematuramente. No entanto, divergiam em relação à forma de processar o método, caracterizando aquelas disputas entre “modernos” (os paulistas) e “mais moderno” (o fluminense).

C. G. Cardim²⁹ atuou como professor, diretor e inspetor escolar, assessorou a reforma do ensino primário e secundário no estado do Espírito Santo e fundou, na capital paulista, a primeira Biblioteca Infantil de Curso Primário, do Brasil. É autor de *Cartilha infantil* (1910?), que alcançou a 9ª edição em 1919 e a 11ª, em 1923; e de vários outros livros didáticos, para o ensino de história e música (pelo método analítico).

29 Sobre Cardim, ver especialmente: Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Pasquim (2015b).

Ao longo de sua carreira no magistério, outro educador, A. O. Barreto³⁰ se tornou uma figura de destaque, tendo desempenhado diversas atividades como professor, diretor e inspetor escolar. É autor de *Cartilha das mães* (1896?), baseada no método que denominou “analytico-synthetico”, o qual abandonou anos mais tarde para defender o método analítico. Em 1909, Barreto publicou *Cartilha Analytica*, para concretizar o método analítico para o ensino inicial da leitura a crianças na fase inicial de escolarização e também: *Leituras Morais* (Série Puiggari-Barreto – 1º 2º e 3º Livros de Leitura), Coleção de *Cadernos de caligrafia* (em colaboração com Dordal), *Cadernos de cartografia*, *Cadernos de linguagem* e *Os Lusíadas* (Canto I – interpretação). Foi, ainda, o organizador da Biblioteca Infantil, da Editora Melhoramentos, e coautor do documento *Instruções práticas...*

T. J. Moraes³¹ atuou como professor primário e secundário, como diretor e inspetor escolar. É autor de: *Meu livro: primeiras leituras de accôrdo com o methodo analytic* (1909), *Meu livro: segundas leituras de accôrdo com o methodo analytic* (1910?), *Sei lêr: leituras intermediárias* (1928), *Sei lêr: primeiro livro* (1928) e *Sei lêr: segundo livro* (1930). Escreveu também o livreto *A leitura analytica* (1909) e é coautor do documento oficial *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar* (1911). Em *Meu Livro* (*Leitura analytica*) e em *A leitura analytica* (1909), Moraes expôs as ideias e o plano concretizados, posteriormente, em sua cartilha.

A. F. Proença³² foi professor em escolas primárias e secundárias, diretor e inspetor escolar. É autor de *Cartilha Proença* (1926) (em cujo prefácio adverte a respeito da liberdade de escolha do professor – condicionada às normas oficiais e aos princípios do método analítico – e de sua não pretensão de originalidade) e de cinco livros

30 Sobre Barreto, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Bernardes (2015).

31 Sobre Moraes, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Pereira (2015).

32 Sobre Proença, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a, 2010b); Gazoli (2015).

de leitura: *Leitura do principiante* (1926); *1º Livro de leitura* (1926); *2º Livro de leitura* (1927); *3º Livro de leitura* (1928); e *4º Livro de leitura* (1928). Escreveu ainda *Como se ensina geographia* (1928), *Escreva certo!* (1939?) e *Palestras pedagógicas* (1930).

No segundo momento crucial, a partir da intensa atuação desses educadores, consolidou-se a “nova bússola” que deveria orientar a preparação não apenas teórica, mas, sobretudo, prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança.

Assim, a atuação desses sujeitos evidencia também a importância desse momento histórico na fundação de uma nova tradição relativa ao ensino de leitura e escrita, cujos efeitos se fazem sentir também nas discussões atuais. O então novo e revolucionário método analítico se sedimentou, como hegemônico, em oposição aos métodos de marcha sintética. No entanto, essas disputas tenderam a se amenizar, em decorrência tanto da “garantia de autonomia didática aos professores”, prevista na Lei n.1750, de 1920, conhecida como “Reforma Sampaio Dória” e implementada por esse educador quando ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública paulista, quanto pela emergência de problemas e urgências de outra ordem assim como de outros sujeitos, propondo outra forma de intervenção do Estado na instrução pública e no ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Ao longo desse momento histórico, a alfabetização – assim como a educação – vai se consolidando como objeto de estudo tendente à autonomia e irredutibilidade às demais manifestações educacionais e culturais. E funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura é o melhor, porque sintetiza todos os anseios do “ensino moderno”, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, “à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano”, proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia e a “redenção intelectual” da criança como fim.

[...] o momento abordado assume um caráter renovador, nada rotineiro, em que se busca incessante e veementemente definir o “novo”

e “moderno” contra o “antigo” e “tradicional” – representado pela situação do ensino no Império –, mas a partir do passado recente – o momento anterior. A nova tradição fundada nesse segundo momento será, nas décadas seguintes, continuada e reajustada às novas urgências, não permitindo sínteses homogeneizadoras que buscam igualar esse momento ao seu passado, sob o rótulo de “tradicional” conferido por seus pósteros imediatos e cuja interpretação acaba por se tornar matricial para muitas das análises do período efetuadas por historiadores e sociólogos da educação, contemporâneos nossos. (Mortatti, 2000a, p.134)

O terceiro momento crucial (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) – que denomino “Alfabetização sob medida” – caracteriza-se pelas disputas entre defensores dos métodos sintéticos e analíticos para o ensino de leitura e escrita e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, criados por Lourenço Filho, de que decorre a dispersão e a relativização da questão dos métodos tradicionais para esse ensino e a introdução dos “novos” “métodos mistos/ecléticos”. Também começaram a ser publicados os manuais de ensino, destinados aos professores, como mais uma estratégia de divulgação das novas ideias, em especial as derivadas do movimento de renovação educacional, iniciado com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), marco do movimento escolanovista no Brasil e em que seus signatários sintetizavam princípios e aspirações de uma política nacional de educação em consonância com o novo contexto político, econômico e social.

Em relação ao terceiro momento, os sujeitos enfocados neste texto são: Manoel Bergström Lourenço Filho, Renato Sêneca Fleury e Antonio d’Ávila. Todos eles também se formaram professores pela Escola Normal de São Paulo

M. B. Lourenço Filho³³ é a figura de maior destaque, nacional e internacional, dentre eles. Foi um dos signatários do *Manifesto...*

33 Sobre Lourenço Filho e o ensino de leitura e escrita, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Bertoletti (2015).

(1932), teve intensa e extensa atuação como professor e diretor de escolas primárias, secundárias e superiores, como editor, como escritor, como administrador da educação em nível estadual e nacional, além de intensa produção escrita, relacionada sobretudo, com educação e psicologia.

Embora Lourenço Filho e sua obra sejam muito conhecidos e estudados, tornando difícil a tarefa de tentar resumir sua atuação em algumas linhas, destaco aqui sua produção teórica e didática relativa mais diretamente ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita: *Cartilha do povo* (1928); a série de leitura “Pedrinho” (cartilha e cinco livros de leitura) (1953-1957); e o livro *Testes ABC*, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (1934). Esse livro representa certamente sua mais duradoura contribuição para a alfabetização, por meio da definição das bases psicológicas desse processo de ensino e aprendizagem, diretamente vinculadas à necessidade de eficácia alfabetizadora e ao contexto renovador da época.

R. Fleury³⁴ atuou como professor primário em escolas isoladas rurais e escolas urbanas, como diretor de escolas secundárias, com extensa produção em diversas áreas do conhecimento, com destaque para a então inovadora série “Na Roça”, composta por cartilha e livros de leitura, além de artigos publicados em colunas de jornais que circularam em diversos estados do Brasil, e de livros de literatura infanto-juvenil. Deve-se ressaltar que, apesar de a série “Na Roça” ter sido destinada especificamente às escolas rurais, não apresentava muita diferença em relação aos livros para alunos de escolas urbanas.

Antonio d’Ávila,³⁵ que foi discípulo de Lourenço Filho e também figura de destaque nesse terceiro momento, atuou como professor em todos os graus do magistério e ocupou importantes cargos na administração escolar e na organização do ensino profissional. É autor de vasta obra, com destaque, para *Práticas escolares: de acordo com o programa de Prática do Ensino do curso normal e com a*

34 Sobre Fleury, ver especialmente Magnani (1997)/Mortatti (2000a); Messenberg (2015)

35 Sobre d’Ávila e o ensino de leitura e escrita, ver especialmente Trevisan (2015).

orientação do ensino primário. Esse foi o primeiro de uma série de três volumes, os quais atingiram, no total, 16 edições. É autor, ainda, de mais de uma dezena de manuais de ensino, livros didáticos e capítulos de livros. Em seus manuais apresenta propostas para o ensino da leitura e escrita, tendo contribuído decisivamente tanto para a divulgação dos princípios escolanovistas para o ensino de leitura e escrita quanto para a sedimentação de um corpo de saberes necessários para a formação do professor responsável por esse ensino³⁶.

No terceiro momento crucial, foi a atuação de Lourenço Filho que fundou uma nova tradição relativa ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, baseada na perspectiva da medida e da racionalidade científica, em que a Psicologia assume função diretora sobre a Pedagogia, e se tornou hegemônica a discussão das bases psicológicas da alfabetização. Relativizou-se, assim, a “querela dos métodos”, com rotinização de métodos mistos ou ecléticos, alargando-se o espectro de abrangência das ações para esse ensino, incluindo formação de professores e ações governamentais articuladas à necessidade de planejamento e avaliação.

Essa nova tradição resultou, sobretudo, do esforço e empenho desse educador em conferir a *Testes ABC* o sentido hegemônico de ato fundador de um discurso científico e de uma prática racionalizadora relativamente ao ensino e aprendizado da leitura e escrita, diretamente articulada com as mudanças na educação pública, conforme a nova ordem política e social relacionada com o projeto de nação da “Era Vargas”.

Conferindo, institucionalmente, à alfabetização o estatuto acadêmico-científico de objeto de estudo – embora não completamente autônomo dada sua vinculação à psicologia – e subordinando seu ensino às condições individuais de aprendizagem, [o livro *Testes ABC*] funda uma tradição: “nova” para o momento em que se a engendra e em relação à “antiga” tradição que esse momento herda;

36 A respeito do manual *Práticas escolares*, ver capítulo 6 deste livro. [Nota da organizadora]

no entanto, “velha” e “tradicional” para seus herdeiros atuais que, sobretudo a partir da década de 1980, no nível das tematizações e normatizações, buscam insistentemente superar essa tradição herdada e teimosamente operante. (Mortatti, 2000a, p.216)

Educadores “intelectuais orgânicos” e a organização da alfabetização na escola brasileira³⁷

Do ponto de vista do presente, pode até nos parecer estranho que, entre as décadas finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX, *homens* certamente orgulhosos de sua reputação e prestígio, bem formados e bem vestidos, dedicassem sua vida profissional à instrução pública e ao magistério no ensino primário, em particular ao ensino inicial da leitura e da escrita e seus métodos. Também desse ponto de vista, comparativamente ao papel proeminente que as mulheres vêm conquistando, desde principalmente a segunda metade do século XX, pode parecer estranho que elas estivessem ausentes/silenciadas como protagonistas na história da alfabetização no Brasil, ainda que, desde aquela época, mesmo timidamente, já estivessem conquistando espaço, tanto nas Escolas Normais quanto em tarefas mais “práticas”, como a de “executoras” de propostas administrativas e didáticas, por meio de suas atividades como diretoras, professoras e/ou autoras de cartilhas e livros de leitura.³⁸

37 Neste tópico sintetizo reflexões e formulações elaboradas com base na leitura de textos de e sobre Antonio Gramsci. Nem sempre a memória me permite localizar a fonte exata das ideias aqui sintetizadas ou dos conceitos apresentados, que se encontram em diferentes textos desse filósofo marxista italiano. Para não incorrer em plágios ou apropriações indevidas e equivocadas, sempre que necessário recorro a verbetes do *Dicionário Gramsciano*, de Voza e Liguori (2017), além de textos desse filósofo traduzidos no Brasil, como: *Cadernos do Cárcere* (6 v.) e *Concepção dialética da história*. Agradeço ao professor Marcos Del Roio pela interlocução sobre o pensamento de Gramsci, em especial sobre o conceito de “intelectual orgânico”.

38 Como exemplos, podem-se citar as educadoras mencionadas na nota 19 deste capítulo. [Nota da organizadora]

Essas constatações sobre o papel das mulheres educadoras são de fato muito importantes e demandam estudos aprofundados, a exemplo dos que vêm sendo realizados em diferentes áreas de pesquisa. No entanto, em relação ao problema em discussão, é necessário reiterar que foram proeminente e predominantemente homens representantes de uma elite intelectual formada pela Escola Normal de São Paulo aqueles que assumiram função de “intelectuais orgânicos” (Gramsci, 2001), atuando na mediação teórico-prática entre as novas classes dirigentes – oligarquia cafeeira entre o fim do Império e a Primeira República, e burguesia industrial, a partir de 1930 – e o grupo social então emergente no Brasil, o dos educadores.

Essas reflexões se fundamentam no conceito formulado pelo filósofo italiano, para designar a função intelectual, isto é, dirigente, organizativa e conectiva que algumas pessoas exercem na sociedade, integrando um “[...] estrato especializado na elaboração conceitual e filosófica e responsável pela mediação teórico-prática” (Gramsci apud Voza, 2017, p.431). Necessária para a existência e o funcionamento de toda organização, essa função ocorre em processos históricos concretos, e a gradação da organicidade dos diversos estratos intelectuais está relacionada com sua conexão com um grupo social fundamental (Gramsci, 2001, p.21), uma vez que

[t]odo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

[...]

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela

conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (Gramsci, 2001, 15, 18-19)

Nesse sentido, “intelectuais orgânicos” são “funcionários” e “prepostos” do grupo dominante, pois:

[a] relação entre os intelectuais e o mundo da produção [...] é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. (Gramsci, 2001, p.20)

[...] são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (Gramsci, 2001, p.20-21)

Ainda de acordo com Gramsci (2001), deve-se considerar: a ampliação da categoria dos intelectuais no sistema social democrático-burocrático, no mundo moderno, a complexificação da organização escolar para a formação dos “modernos quadros de intelectuais” (p. 33) e a função da escola como “[...] instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” (p. 20). Deve-se, ainda, evitar o erro metodológico de buscar o “[...] critério de distinção [da categoria “intelectual orgânico”] no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam)

se encontram no conjunto geral das relações sociais.” (Gramsci, 2001, p.18)

Na atuação dos educadores “intelectuais orgânicos” aqui destacados, pode-se identificar o exercício, em maior ou menor grau, de funções tanto dirigentes e organizativas no campo da educação quanto subalternas “da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 2001, p.21),³⁹ conforme condições históricas objetivas de cada momento crucial. No primeiro e no segundo momentos, a função dos que nele atuaram esteve relacionada com a classe dirigente que se foi constituindo a partir da segunda metade do século XIX e que liderou a expansão da economia cafeeira, uma “[...] vanguarda constituída por homens com experiência comercial, entrelaçando-se, assim, os interesses da produção e do comércio” (Saviani, 2008, p.160), que caracterizou novas formas de produção e de relações de trabalho no Brasil. No terceiro momento crucial, essa função de “intelectual orgânico” foi exercida exemplarmente por Lourenço Filho, que ocupou posição de liderança nas reformas educacionais estaduais na década de 1920 e nas diretrizes para a educação nacional implementadas, em nível federal, após 1930, articuladamente à estruturação de modelo nacional-desenvolvimentista, centrado na industrialização e urbanização, e à ascensão e à hegemonia da burguesia industrial.

Ao mesmo tempo prepostos das elites econômicas e funcionários do Estado, esses educadores integraram, em seus respectivos momentos de atuação, uma elite intelectual,⁴⁰ como vanguarda

39 Para Gramsci, o conceito de “hegemonia” compreende direção e domínio: “[...] uma classe é dominante em dois modos, isto é, ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo); quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também dirigente.” (apud Cospito, 2017, p.366).

40 Para Gramsci, “[o] conceito de elite expressa [...] uma valência heurística [...] ligando-se imediatamente ao ‘problema dos intelectuais’ [...] na acepção ampla que G. reserva à categoria: ‘por intelectuais deve-se entender não [somente] aquelas camadas comumente entendidas com esta denominação, mas em geral toda massa social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no

necessária ao desenvolvimento de funções diretivas e organizativas junto ao grupo social (subalterno e periférico)⁴¹ que educadores com diploma de normalistas passaram a configurar, em substituição aos bacharéis que atuaram no magistério e na administração da instrução pública, no Império.

Em relação ao(s) grupo(s) que dirigiam nos respectivos momentos de sua atuação, esses intelectuais exerceram “mediação teórico-prática” como “relação pedagógica”, necessariamente de hegemonia, de forma mediada com o conjunto das relações políticas e sociais. Como parte de suas estratégias pedagógicas de convencimento, em particular as relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita, atuaram em diferentes atividades: magistério primário e normal, organização e administração do sistema público de ensino e da escola primária; definição de currículos, matérias escolares e material didático; formação de um “espírito de corpo” em relação ao magistério público, para o controle do aparelho escolar e da produção editorial, e, principalmente, definição e implementação do conceito brasileiro de alfabetização e seu lugar estratégico na consecução dos objetivos da escola primária e na construção de projetos políticos para a nação brasileira.

Nesse movimento histórico, também

[...] os graus de tal organicidade [estavam] em conexão com as diversas articulações em que se desenvolve[ram] suas funções conectivas e organizativas [...] intimamente constitutivas da trama de saberes, das especializações, das competências, das instituições, mas sempre em relação com as formas peculiares do Estado integral e da produção da hegemonia. (Gramsci apud Voza, 2017, p.427)

Apesar do relativo prestígio e confiança que esses educadores conquistaram e por meio dos quais buscavam o “consenso

campo da produção, seja no campo da cultura, seja no campo administrativo-político.” (apud Filippini, 2017, p.238)

41 Sobre os conceitos de “periferia” e “subalternidade” na obra de Gramsci, ver especialmente Del Roio (2017)

espontâneo” dos grupos que dirigiam, a elite intelectual que eles integraram não constituiu, no entanto, “bloco histórico”⁴² homogêneo, nem sua configuração pode ser redutível à “vontade-capacidade de produzir consenso” (Gramsci, 2001) ou à função do tipo instrumental em relação à ordem política e econômica existente ou desejada. Especificamente no caso da alfabetização e seus métodos, devem se considerar, ainda: as disputas por hegemonias, conforme diferenças entre contendores internamente a cada momento crucial, tanto os de subgrupos aliados quanto os de grupos adversários, assim como entre os contendores de momentos “consecutivos”; e as permanências e continuidades secularmente resilientes em relação às rupturas desejadas pelos “intelectuais orgânicos” de cada momento.

Considerações finais

Inspirado nas reflexões de Eric Hobsbawm e de Giovanni Arighi, Saviani (2004), propõe repensar a periodização na história da escola pública no Brasil com base na compreensão do que classifica como “o longo século XX”, que se inicia em 1890 e se estende aos dias atuais.

Acompanhando essa compreensão, podemos também considerar, na história do ensino-aprendizagem de leitura e escrita no Brasil na fase inicial de escolarização de crianças, a ocorrência de um “longo século XX”, que se iniciou na década de 1880 e foi marcado pelas disputas entre tradição e modernidade, entre rupturas desejadas e inevitáveis permanências, conforme protagonizadas pelos educadores “intelectuais orgânicos” que destaquei. Nesse “longo século XX”

42 Para Gramsci “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massas e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” e “[...] o conceito de bloco histórico em conexão com o de ideologia [...] renova criticamente a concepção marxiana corrente de relação entre estrutura-superestrutura, na qual a segunda servia de mero ‘reflexo’ especular da primeira.” (apud Voza, 2017, p.66)

em que a alfabetização se constituiu como matéria escolar/escolari-
zada, objeto de estudo e campo de conhecimento, sucessivos grupos
de educadores “intelectuais orgânicos” impuseram coercitivamente
suas tematizações, normatizações e concretizações, conforme graus
de hegemonia da tradição fundada em cada momento crucial e de-
terminada pelo que cada grupo (ainda que não de modo homogêneo)
considerava novo/revolucionário em relação ao antigo/tradicional a
ser combatido e superado.

Ao mesmo tempo em que esse movimento fez sobressair da
subalternidade periférica o grupo social dos educadores, como
categoria atuante e proeminente na luta ideológica marcada por
contradições entre discurso e ações sobre a “essencialidade” da
alfabetização, esses sujeitos não elaboraram compreensões comple-
tamente novas, mesmo quando assim postulavam os propositores da
mudança e das desejadas rupturas com o passado, nem conseguiram
anular os efeitos das tradições que herdaram e em cujo âmbito for-
mulavam o novo.⁴³

Até hoje, a alfabetização continua sendo o signo mais evidente
e complexo da relação entre alfabetização e política, representada
por disputas pela hegemonia de “verdades científicas e definiti-
vas”. No entanto, no empenho em marcar diferenças, podem se
encontrar também, entre os que propõem a ruptura, semelhanças
indicadoras da continuidade, como a representada pela “querela dos
métodos”, em torno da qual aqueles educadores se movimentaram,
mesmo quando postulavam a mudança dos métodos de alfabetiza-
ção ou quando outros educadores propuseram, a partir da década
de 1980, a “desemetodização da alfabetização”, por meio do des-
locamento da discussão do nível de maturidade para o processo de
aprendizagem do sujeito cognoscente, de que resulta a hegemonia
da teoria construtivista, no quarto momento crucial, ainda em curso.

43 Esse movimento remete aos conceitos gramscianos de “dialética” e de “revo-
lução passiva”. “Esta é, na oposição entre o velho e o novo, uma tentativa de
síntese conservadora, que ‘acolhe algo das exigências de baixo’, para salvar o
novo.” (Gramsci apud Prestipino, 2017, p.197)

Essas contraditórias relações entre o novo e o velho (sempre operantes na periferia das hegemonias desejadas), caracterizam também, conforme conceitos formulados por Bourdieu (1987), o “*habitus*” e o “capital simbólico” incorporados, operantes e definidores de disputas pela hegemonia de interpretações e ações, nos estudos e pesquisas brasileiros no campo da alfabetização. Nesse campo, foi também se constituindo um grupo de educadores “intelectuais orgânicos”, com novas e mais complexas características e formas de atuação: o das(os) professoras(es) universitárias(os) formadas(os) em programas de pós-graduação brasileiros (e com circulação internacional) para atuar como novo grupo dirigente no âmbito cultural/educacional, ocupando posições proeminentes em órgãos públicos, definindo (do ponto de vista teórico e político que adotam) políticas educacionais e científicas para o país e estabelecendo a mediação teórico-prática entre grupos políticos a que servem e grupos sociais que devem dirigir, agora como prepostos da elite empresarial e rentista brasileira e como funcionários do Estado capitalista neoliberal, visando ao desenvolvimento econômico do país alinhado com políticas (neoliberais) ditadas por organismos internacionais. (Mortatti, 2010a)

As questões suscitadas por este texto continuam a demandar debates e aprofundamentos que possibilitem ampliar a compreensão tanto dos aspectos aqui enfatizados quanto daqueles apenas apontados, dentre os quais a relação dialética entre educadores “intelectuais orgânicos”, os grupos sociais que dirig(iam)em e, sobretudo, as elites econômicas e políticas a serviço das quais atua(ra)m, assim como as formas concretas de atuação dessa elite intelectual na mediação teórico-prática para a organização da educação.

Essa compreensão pode também contribuir para a discussão e a formulação de políticas para a alfabetização (escolar) que representem, de fato, na (des)ordem política e econômica atual, formas de resistência e luta para avanços nas relações democráticas e no cumprimento do dever constitucional de garantir a todas(os) as(os) brasileiras(os) a participação no mundo público da cultura escrita e da política, como meios de humanização e transformação social correlatos à construção de outro projeto de nação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Ed. rev. e ampl. Trad. Alfredo Bosi e I. C. Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.352.
- ADORNO, Th. W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p.15-45.
- AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. Tradução e notas J. B. Damasco Penna e Antônio d'Ávila. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935. (Atualidades Pedagógicas, v.15)
- AMÂNCIO, L. N. B. *Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. Marília, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- ANDRADE, M. *Poesias completas*. 3.ed. São Paulo; Brasília: Martins; INL/MEC, 1972.
- ARENDDT, H. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. B. Almeida. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1979, p.221-47.
- ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e as suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira. *Revista USP*, n.8, p.65-9, dez./jan./fev.1990-91.
- BASTOS, M. H. C. Cadernos de ditado: vitrine do ensino de ortografia na escola primária (Colégio Farroupilha/RS – 1948/1989). In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita:*

- métodos e material didático. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014, p.141-62.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica. Arte e Política*. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.222-32. (Obras Escolhidas 1).
- BERNARDES, V. C. Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925): atuação e produção para o ensino da leitura. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.93-102.
- BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho (1897-1970), escritor de e sobre literatura infantil e juvenil. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.169-94.
- BERTOLETTI, E. N. M. Sobre o livro didático no Brasil: a resposta de Lourenço Filho (1961). In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014, p.247-64.
- BITTENCOURT, C. M. F. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita : métodos e material didático*. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014, p.43-60.
- BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v.30, n.73, p.493-511, 2004.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Pref. e trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. Decreto-Lei n.1.006 de 30 de Dezembro de 1938 – Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.
- BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946). Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensino-normal.htm>>. Acesso em: 15 out. 2013
- BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946). Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensino-primario.htm>>. Acesso em: 15 out. 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – v. 2*. 2.ed. Brasília; Rio de Janeiro: Ministério da Educação; DP&A, 2000.

- BUDIN, J. *Metodologia da linguagem*: para uso das escolas normais e institutos de educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- CAMPOS, C. de. (1980). In: RODRIGUES, J. L. *Um retrospecto*: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1957. 2 v
- CARNEIRO, O. L. *Metodologia da linguagem*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1955.
- CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006. *Anais eletrônicos...* Goiânia. UFGO, 2006, p.1-10.
- CARVALHO, M. M. C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CARVALHO, R. L. *Um estudo sobre 'Noções de metodologia do ensino primário', de Theobaldo Miranda Santos*. 36f. Marília, 2001. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-66, set./dez.2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.
- CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da educação*, Pelotas, v.13, n.27, p.9-75, jan./mar. 2009.
- CLAPARÈDE, E. *L'école sur mesure*. Neuchâtel (Suisse): Delachaux & Niestlé, 1953.
- COSPITO, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Trad. A. M. Chiarini e outros. São Paulo: Boitempo, 2017, p.366.
- CUNHA, M. T. S. Modelos para ensinar a leitura: dois manuais de ensino de leitura para professores: décadas de 1940-1960. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014, p.179-98.
- CURTIUS, E. R. Idade Média latina. In: _____. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Trad. T. Cabral e P. Rónai. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1996, p.49-70.

- CURTIUS, E. R. Classicismo. In: _____. *Literatura europeia e Idade Média latina*. Trad. T. Cabral e P. Rónai. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1996, p.313-40.
- D'ÁVILA, A. *Práticas escolares: de acordo com o programa de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1942.
- DEL ROIO, M. (Org.). *Gramsci: periferia e subalternidade*. São Paulo: Edusp, 2017.
- DIETZSCH, M. J. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise de seu discurso*. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas; Autores Associados, 2001.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Trad. M. Z. C. Lopes. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horacio Gonzales e outros. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana M. Lichtenstein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FILIPPINI, M. Elite/Elitismo. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Trad. A. M. Chiarini e outros. São Paulo: Boitempo, 2017, p.238.
- FONTOURA, A. A. *Metodologia do ensino primário: contendo a matéria dos 2º e 3º anos do Curso Normal*. 7.ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1961. [1955]
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRACALANZA, H.; SANTORO, M. I. (Coord.). *Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- FRANCISCO, D. A. *Um estudo sobre ‘Metodologia do ensino primário’ (1961), de Afro do Amaral Fontoura*. 92f. Marília, 2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- FRANCO, M. S. C. Sobre o conceito de tradição. *Cadernos n.5*. Centro de Estudos Rurais e Urbanos, p.9-40, jun. 1972.
- FREIRE, P. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica [1968]. In: _____. *Ação cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. p.11-20.
- FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, 1987.

- GALLUZZI, M. *Um estudo sobre 'Metodologia da linguagem' (1955), de Orlando Leal Carneiro*. 73f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- GAZOLI, M. R. Aspectos da vida, da atuação profissional e da bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença (1880-1946). In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.135-52).
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP): Mercado de Letras; ALB, 1996.
- GOETHE, J. W. *Fausto*. Trad. Jenny K. Segall. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Sel., trad. e apres. N. Spínola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Trad. C. N. Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, A. Lettera a Carlo. Milão, 12 settembre 1927. In: _____. *Lettere dal Carcere*. Volume Primo. Palermo: Sellerio Editore, 1996, p.115-118.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do cárcere*. V. 2: *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Trad. C. N. Coutinho. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001, p.13-53.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. M. P. Villalobos e L. L. Oliveira. São Paulo: T. A. Queirós; Edusp, 1985.
- LABEGALINI, A. C. F. B. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo (1933-1975)*. Marília, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. v.2. Trad. F. Correa e outros. Porto: Rês, [s.d.].
- LE GOFF, J. Antigo/Moderno. In: *Enciclopédia Einaudi* – 1. Memória-História. Trad. Irene Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984, p.370-92.
- LEFEBVRE, H. *Introdução à modernidade: prelúdios*. Trad. Jehovanira C. de Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

- LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Trad. A. M. Chiarini e outros. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.
- MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casaranta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- MAGNANI, M. R. M. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (Unicamp), Campinas, v. 31, p.145-168, 1996.
- MAGNANI, M. R. M. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo*. Presidente Prudente, 1997. Tese (Livre-docência em Metodologia da Alfabetização) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.
- MAGNANI, M. R. M. *Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo*. *Ideias*, Campinas, v.13, p.101-8, 1992.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- MAGNANI, M. R. M. Alfabetização e modernidade no Brasil. *Leitura. Teoria & Prática*, Campinas, ano 17, n.32, p.54-8, 1998.
- MELLO, M. C. O. *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre 'Psicogênese da língua escrita'*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- MESSEMBERG, C. G. Renato Fleury (1895-1980) e o ensino da leitura nas escolas rurais. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.153-17.
- MORTATTI, M. R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v.5, n.29, p.22-27, set./out. 1999.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000a.
- MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações)*, n.52, p.41-54, 2000b.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE

- MEC/SEB, 2006, Brasília (DF). *Conferência...* Brasília (DF): MEC/SEB, 2006. p.1-14.
- MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília; Passo Fundo: Inep; Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007, p.1-15.
- MORTATTI, M. R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.89, p.467-76, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. A “querela” dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *ACOALFAplp: Acolhendo alfabetização nos países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n.5, 2009.
- MORTATTI, M. R. L. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. (Org.). *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: Eduem, 2011, p.35-60.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, p.329-41, 2010a.
- MORTATTI, M. R. L. Antonio Frimino de Proença, na história da alfabetização no Brasil. In: RAZZINI, M. de P. G. (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010b, p.117-39.
- MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização no Brasil”. *Cadernos CEDES*, v.33, p.15-34, 2013.
- MORTATTI, M. R. L. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. ; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita : métodos e material didático*. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014a, p.199-222.
- MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014b. p.5-28.
- MORTATTI, M. R. L. João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p.59-76.
- MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.11, p.2267-86, 2016.

- MORTATTI, M. R. L. O 'discurso fundador' de Smolka: alfabetização e produção de conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, C.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs.). *A alfabetização como processo discursivo – 30 anos de 'A criança na fase inicial da escrita'*. São Paulo: Cortez, 2017, p.179-202.
- MORTATTI, M. R. L. Ensino de leitura e escrita na escola brasileira: educadores "intelectuais orgânicos" e disputas seculares por projetos de nação. In: CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. (Orgs.). *História da escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura*. São Luís; EDUFMA, 2018.
- MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- MORTATTI, M. R. L.; TREVISAN, T. A.; OLIVEIRA, F. R.; SALES, G. G. P. Manuais para a formação de professores primários (1940-1960) e a conformação de práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1, 2009, Niterói (RJ). *Anais...* Niterói (RJ): UFF; LIHED – Núcleo de Pesquisa Livro e História Editorial no Brasil, 2009. p.1-14.
- MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R. Trajetórias de treze educadores brasileiros dos séculos XIX e XX: disputas por projetos para o ensino de leitura e escrita, para a educação pública e para a nação. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, XIII, 2018, Montevidéu. *Actividades Académicas y Sociales*. Montevidéu: CIHELA, 2018.
- MOTIN, M. F. Coleção Sodré: entre fórmulas editoriais e indícios de um modelo escolar (1950 – 1970). In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII, 2017. *Anais...* Curitiba: Educere, 2017. p.8626-39.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.
- OLIVEIRA, F. R.; TREVISAN, T. A. Livros recomendados para o ensino de leitura e escrita na escola primária paulista: a Comissão do Livro Didático de 1918. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA, 2013, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2013. v.1. p.1-18.
- ORIANI, A. P. A atuação profissional e a produção escrita de Francisco Vianna (1876-1935) na história do ensino de leitura no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.103-6.

- PASQUIM, F. R. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015a, p.35-58.
- PASQUIM, F. R. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015b. p.77-92.
- PEREIRA, B. C. O pioneirismo de Theodoro de Moraes (1877-1956) na história do ensino da leitura no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.117-34.
- PEREIRA, B. C. Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889). Marília, 2013. Tese (Doutorado em Educação Marília) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- PERES, E. T.; VAHL, M. M.; THIE, V. G. Aspectos editoriais da cartilha *Caminho Suave* e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá (PR), v.16, n.1(40), p.335-72, 2016.
- PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. Comunicação e expressão. In: _____. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974, p.151-221.
- PORTELLA, E. As modernidades. *Tempo Brasileiro* (RJ), n.84, p.5-9, jan./mar. 1986).
- PRESTIPINO, G. Dialética. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário gramsciano* (1926-1937). Trad. A. M. Chiarini e outros. São Paulo: Boitempo, 2017, p.197-200.
- (A) PROVINCIA do Espírito Santo. Vitória, 12 de jul. 1882a. *Letras e Artes*, p.3-4.
- (A) PROVINCIA do Espírito Santo. Vitória, jul. 1882b, *Letras e Artes*, p.3-4.
- RAMOS, G. *Infância*. 10.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil* (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

- ROUANET, S. P. Do pós-moderno ao neomoderno. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.84, p.86-98, jan./mar. 1986.
- SALES, G. G. P. *Um estudo sobre 'Metodologia da linguagem' (1949)*, de J. Budin. Marília, 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- SANTOS, L. G. *Cartilha da Infancia*, de Thomaz Galhardo (1855-1904). In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.23-34.
- SANTOS, T. M. *Noções de metodologia do ensino primário: para uso das escolas normais*, Institutos de educação e Faculdades de Filosofia. 11.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. [1950]
- SANTOS, V. S. *Leituras para professorandos: uma descrição do acervo da biblioteca do instituto de educação "Peixoto Gomide", de Itapetininga (1953-1975)*. 64f. Marília, 2003. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do Século XX*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.9-58.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação (UFSM)*, v.30, n.2, p.11-26, jul./dez. 2005.
- SCHORSKE, C. E. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. Trad. D. Bottman. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp; Companhia das Letras, 1988.
- SILVA JARDIM, A. *Relatorio apresentado a S. Exa. o Sr. Presidente d'A Provincia do Espirito Santo Dr. H. M. Inglez de Souza – sobre a historia e resultado da propaganda do methodo de leitura João de Deus por Antonio da Silva Jardim – Professor da Aula do sexo masculino anexa á Escola Normal de São Paulo. Contratado pelo Exmo. Governo Provincial para propagar o mesmo nesta Provincia, em 18 de julho de 1882*. Vitoria: Tipographia da "Provincia", 1882.
- SILVA, V. B. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo; Campinas: Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.52, p.19-24, 1985.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.25, abr. 2004.
- SUBIRATIS, E. *Da vanguarda ao pós-moderno*. Trad. L. C. Daher, A. B. Menezes e B.A. Cannabrava. 3.ed. ampl. São Paulo: Nobel, 1987.
- TANURI, L. M. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: USP, 1979.
- TREVISAN, T. A. O educador paulista Antônio d'Ávila (1903-1989): atuação profissional e produção escrita. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R.; MELLO, M. C. O.; TREVISAN, T. A. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.195-220.
- TREVISAN, T. A. *História da disciplina Pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. Marília, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- TREVISAN, T. A. *Um estudo sobre 'Práticas Escolares' (1940), de Antônio d'Ávila*. 66f. Marília, 2003. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- VOZA, P. Bloco histórico. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Trad. A. M. Chiarini e outros. São Paulo: Boitempo, 2017, p.66-67.
- VOZA, P. Intelectuais orgânicos. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. Trad. A. M. Chiarini e outros. São Paulo: Boitempo, 2017, p.430-431.
- WARDE, M. J. No rastro do autor: trajetória de Sarah Louise Arnold, autora de livros de destinação escolar. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I.C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014. p.61-91.
- WITTE, B.; ROUANET, S. P. Por que o moderno envelhece tão rápido? *Revista USP – Dossiê Walter Benjamin*, São Paulo, n.15, p.102-17, set./out/nov. 1992.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição Editora Unesp Digital: 2019

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Editorial
Marcos Keith Takahashi

Edição de texto
Carlos Villarruel

Editoração eletrônica
Sergio Gzeschnik

“Aqui estão reunidos sete artigos publicados de 1998 a 2018. Tratam da história (concisa) da alfabetização no Brasil, suas circunstâncias e seus métodos. [...] Maria do Rosario Mortatti dá a saber os estreitos vínculos entre os modelos pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita, propugnados por diversos setores sociais direta ou indiretamente ligados à instrução, e os diferentes projetos de nação.

A coletânea [...] é excelente estímulo à pesquisa acadêmica tanto sobre o passado quanto sobre o presente do ensino do ler e escrever; do mesmo modo que é um exemplo de clareza, precisão e elegância; portanto, um convite a muitos. Professores ou futuros professores do ensino inicial ganharão ao lê-la, tanto quanto mestrandos, doutorandos e pesquisadores que se vêm debruçando sobre a história da escolarização primária e daquele ensino inicial, que foi denominado usualmente de ‘alfabetização’ [...].

Ganhariam, também, com a sua leitura os atuais dirigentes do ensino; os ‘*policy makers*’, os que elaboram políticas, os que definem as diretrizes para educação neste país.” MIRIAN JORGE WARDE

Maria do Rosario Mortatti é professora titular na Universidade Estadual Paulista (Unesp). É licenciada em Letras, mestre e doutora em Educação e livre-docente em Metodologia da Alfabetização. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Coordena o Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB). É presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).