

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, sentencição, 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 palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social, 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 sentencição), 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, abandonarem-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 “atezanava”. 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)