

Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ:

problematizando questões teórico-metodológicas

Cecília Maria Aldigueri Goulart

Como citar: GOULART, C. M. A. Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas. *In:* MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 283-300. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-178-2.p283-300>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ASPECTOS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS¹

Cecília M. A. Goulart

Efetivamente, que são as palavras senão os invólucros e as bainhas das coisas? Portanto, seja qual for a língua que os alunos aprendam, mesmo a materna, mostrem-se-lhes as coisas que devem ser significadas com as palavras; e, inversamente, ensine-se-lhes a exprimir, por meio de palavras, tudo o que vêem, ouvem, apalparam e saboreiam, para que a língua e a inteligência caminhem e se desenvolvam sempre a par. Tenhamos, portanto, como regra: Quanto mais alguém entende uma coisa, tanto mais se habitue a dizê-la; e, vice-versa, aprenda a entender aquilo que diz. Não se permita a ninguém recitar aquilo que não entende, ou entender aquilo que não pode dizer. Na verdade, quem não exprime os sentimentos da própria alma é uma estátua; quem tarameleia aquilo que não entendeu é um papagaio. Nós, ao contrário, formamos homens, e desejamos formá-los com economia de tempo e de fadiga, o que acontecerá se, em toda a aprendizagem, andarem juntamente as palavras com as coisas, e as coisas com as palavras. COMENIUS (1592-1670)

APRESENTAÇÃO

Os crescentes estudos sobre a história do ensino da leitura e da escrita vêm-se mostrando relevantes para a compreensão de fatores que determinaram diferenças nas definições de modos de alfabetizar em propostas originadas em Estados e cidades brasileiras, e para o conhecimento dos contextos de elaboração de cartilhas e caminhos metodológicos aí postulados. Tal compreensão já nos apresenta dados que apontam para um movimento histórico e político dinâmico e diversificado da realidade da alfabetização em nosso país. A investida de pesquisadores sobre a história da alfabetização no Estado do Rio de Janeiro, entretanto, ainda é muito tímida.

¹ A pesquisa contou com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Edital Primeiros Projetos, Processo n. E-26 170.483/2004.

O Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) deu início ao estudo sobre a história da alfabetização, selecionando a cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, como ponto de partida, por ser o município em que está localizada a UFF. O grupo de pesquisa² definiu como objetivo do estudo compreender como se desenvolveu o trabalho pedagógico realizado para o ensino inicial da leitura e da escrita no contexto do processo histórico e político de implantação da rede municipal de ensino de Niterói, considerando aspectos da cidade e da educação estadual (GOULART et al., 2007). A pesquisa está situada no século XX, no período de 1959, ano em que um conjunto de escolas municipais começa a embrionariamente se concretizar, até o ano de 2000. No presente texto, damos destaque ao fato de o “método da Abelhinha” ter-se tornado hegemônico na rede de ensino investigada, a partir dos anos de 1970, continuando presente de modos diversos no discurso docente até o final do século XX. Esse aspecto é abordado em diálogo com propostas de alfabetização existentes no Brasil, no período investigado, e estudos sobre alfabetização voltados para a compreensão do fracasso escolar. Ressaltamos, contudo, que devido a características do próprio processo de constituição da rede escolar municipal de Niterói vamos a seguir tentar compreender o modo como se formou essa rede de ensino, para então adentrarmos mais especificamente questões históricas relativas à alfabetização.

A estrutura de educação municipal de Niterói se iniciou em 1959. De modo rudimentar, em espaços improvisados variados, cedidos pela comunidade, como igrejas, clubes, entre outros, as “salas de aula” se formaram sem que houvesse preocupação com a figura do professor e sua profissionalização. Pessoas eram indicadas, em geral por políticos, para atuar nesses espaços, o que não se coaduna com o fato de Niterói ter um movimento expressivo de formação de professores em Escolas Normais, desde o final do século XIX. É somente na década de 70 do século XX que se observa uma atenção mais deliberada à organização do espaço físico das escolas, que começam a ser construídas para esse fim, substituindo e muitas vezes convivendo com os espaços improvisados.

O começo tardio da atenção do município à educação e a precariedade apresentada na fase inicial se revelaram para nós pela dificuldade de encontrar documentos, marcas de um processo que nos pareceu ter sido iniciado por pressões externas e pela população que, como se lê em documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “já reclamava escolas”.

De inspiração histórica, nossa pesquisa busca compreender aspectos de como o ensino da leitura e da escrita para crianças foi considerado, na educação municipal de Niterói, desde que a rede de ensino começou a se estruturar. Com o acesso a documentos

² São integrantes do grupo, além da autora do artigo: Andrea Sonia Berenblum, Andreza Rodrigues Cardoso Cezar, Cecília M. A. Goulart (coordenadora), Cláudia Mendes Carvalho, Eleonora Cretton Abílio, Iara Isabel Rodrigues, Jaciara Cruz dos Santos, Lidiane da Costa Monteiro, Margareth Silva de Mattos, Patrícia Bastos de Azevedo e Paula Mota de Amorim.

relativos à educação no Estado do Rio de Janeiro, fomos compreendendo questões envolvidas no cenário político-pedagógico da educação estadual, ao longo do século XX, que nos levaram a contextualizar o surgimento da estrutura municipal de educação de Niterói e o seu desenvolvimento.

Em que contexto político-filosófico se inicia a institucionalização da educação municipal de Niterói? Com que intenções educativas? De que modo? Com que motivações? Que ideias, concepções, pressupostos organizam pedagogicamente o ensino da leitura e da escrita ao longo das décadas em Niterói?

O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE CRIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ESCOLAS DE NITERÓI E O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

Procuramos entender o que se passava no campo da educação na época em que começou a se constituir o que consideramos o embrião frágil da estrutura educacional em Niterói. Voltamo-nos para estudos que analisavam a educação brasileira. Saviani (1973) ressalta que a complexidade das sociedades exige instituições educacionais cada vez mais numerosas e diversificadas, chamando a atenção para o fato de que pode ocorrer de o sistema educacional ficar reduzido a um conjunto de instituições, ao se equiparar educação sistematizada com educação institucionalizada. Nesse caso, as instituições podem se constituir numa estrutura e não num sistema, isto é, sem planos, sem intencionalidade, “[...] sem se saber exatamente por que e para que se está agindo: faz parte da estrutura; age na estrutura, não sobre a estrutura; atua na instituição, não através da instituição.” (SAVIANI, 1973, p. 84). Esse parece ter sido o caso da organização do setor educacional municipal de Niterói, durante longo período.

Romanelli ([1978], 1997), por seu turno, nos adverte que, entre 1930 e 1964, a crise na educação brasileira se manifesta nas tentativas reformistas. A autora entende que a educação, refletindo a integração de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, experimentou uma longa continuidade desde as primeiras iniciativas catequéticas dos jesuítas, no século XVI, até as décadas iniciais do século XX. Nesse século, entretanto, segundo a autora, o desequilíbrio causado pela expansão da demanda potencial e efetiva da educação acabou por desintegrar os fatores citados, levando a um descompasso entre as exigências do desenvolvimento e as permanências do velho modelo educacional, gerando a crise mencionada.

A autora aponta os processos de industrialização e urbanização como ampliadores da demanda de ensino, em face da estreita oferta existente, destacando que tais processos colocam em xeque os limites do velho modelo autocrático, derivado do modelo jesuítico. A expansão da educação se mostra deficiente do ponto de vista quantitativo: baixa oferta, baixo rendimento, discriminação e elitismo; e do ponto de

vista estrutural, pela expansão sem mudança, a despeito da crítica liberal e sua relativa influência nas reformas, ou por sua causa.

Os estudos de Saviani e Romanelli, ainda que brevemente mencionados, contribuem para a compreensão da constituição tardia e precária da educação municipal de Niterói. Conforme documento do INEP (ABREU, 1955, p. 253), em 1953, dos municípios da região ecológica denominada “Baixada da Guanabara”³, “[...] Niterói é o único que não tem escolas próprias nem consigna nenhuma dotação para os fins de educação, isto é, Niterói é um município que não faz dispêndio com a educação dos seus municípes.” (ABREU, 1955, p. 334), embora houvesse grande necessidade de expansão das redes escolares. A Prefeitura Municipal de Niterói atendia ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau, através da concessão de bolsas de estudos para a frequência de crianças e jovens em escolas particulares. A educação em Niterói na década de 50 do século XX era, portanto, uma educação privada do ponto de vista da gestão municipal.

No mesmo ano de 1959, em que a prefeitura de Niterói “cria” dez escolas em espaços cedidos pela comunidade, o Governador Roberto Silveira instala, no Estado do Rio de Janeiro, o Movimento Popular de Alfabetização (MPA). A intenção estadual era extinguir o analfabetismo, com a recomendação de que, de imediato, fossem atendidos os municípios fluminenses com grande densidade demográfica: Duque de Caxias, Itaguaí, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, São Gonçalo e São João de Meriti. Esse Movimento não trouxe maiores ônus para os cofres públicos, uma vez que as salas de aula funcionavam em sedes sociais de clubes e associações desportivas, igrejas, associações de moradores, sindicatos, fábricas, e até em salas improvisadas em residências particulares. Os professores contratados não possuíam vínculo empregatício e deles não se exigia que fossem formados; a pré-condição é que residissem nos locais de funcionamento das próprias “escolas” ou próximo a elas. O salário variava de acordo com o número de alunos matriculados. Desse modo, tentou-se fazer educação pública municipal. Temos a hipótese, pela coincidência de datas e de características dos espaços escolares, de que o MPA deu origem à estrutura de educação municipal de Niterói.

No MPA, foi estabelecido o período de 10 meses de escolaridade para atingir o objetivo da “simples alfabetização”, conforme consta em documento. Em 1960, esse prazo é ampliado para dois períodos letivos de 10 meses, correspondentes ao ensino de 1ª. e 2ª.séries. É o professor Paulo de Almeida Campos (CAMPOS, 1998) quem elabora o programa de estudos para esses dois períodos letivos, a pedido do governador do estado. Em mensagem escrita a Roberto da Silveira, Paulo de Almeida Campos tece comentários sobre a questão educacional no país e, mais especificamente, sobre a relação entre escola e sociedade. No trecho que se segue, extraído da mensagem, pode-se observar que

³ Essa região ecológica compreendia os seguintes municípios: Cachoeiras do Macacu, Itaboraí, Magé, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Niterói, São Gonçalo e Rio Bonito (ABREU, 1955, p. 251).

Campos amplia a concepção da “simples alfabetização”, prevista na primeira versão da proposta do MPA, contextualizando-a com base nas condições do país na época:

A questão não é simplesmente alfabetizar, sem poder garantir um mínimo de conhecimento, informações, hábitos e atitudes imprescindíveis à vida social, somente possíveis mediante um processo de escolarização mais enriquecido de conteúdo programático objetivo e mais alongada vivência escolar. [...]

E o nosso País, que vai deixando de viver de uma economia de base agrária para uma fundada na industrialização, vai se integrando progressivamente na era tecnológica. O padrão de vida de nosso povo vem-se elevando; outras exigências de conteúdo social e científico vão surgindo; cada vez mais o povo passa a usufruir maiores benefícios da civilização tecnológica de nossos dias. À escola, de modo especial à escola primária, comum, universal, generalizada, acessível a todos, cabe a difícil tarefa de garantir a coesão social pela formação que der à infância, pelos conteúdos que comunicar, pelos valores que defender.

Daí a importância que passa a ter o Movimento Popular de Alfabetização (MPA); daí, a cautela com que deve ser tratado. [...] (CAMPOS, 1998, p. 25).

Na citada mensagem, Paulo de Almeida Campos apresenta preocupações e indagações acerca da duração e da qualidade do ensino oferecido pelo Movimento, de sua relação com as escolas primárias mantidas pela Secretaria de Educação do Estado, isto é, da integração dos alunos à rede oficial de ensino, após a conclusão da breve vida escolar no MPA. O texto sugere uma perspectiva do ensino da leitura e da escrita mais amplo do que o ensino das letras.

Campos (1998, p. 26) faz também algumas recomendações em relação aos programas de estudos por ele preparados para as duas séries. Com relação à 1ª. série, o autor do Plano a considera o “[...] período mais difícil, mais delicado, de mais sérias e profundas consequências [...]”, por ser o da iniciação nas técnicas fundamentais da leitura e da escrita. No seu entender,

[...] não se respeita a ordenação da matrícula, pelo critério de idade cronológica do aluno e seu nível de maturidade ou rendimento de aprendizagem, com efetivo de 30 alunos por turma é que anualmente mais de 50% dos alunos da primeira série das escolas primárias de todo o Brasil não se promovem à série seguinte: e reprovação significa frustração, repetência, evasão escolar: é dinheiro público gasto inutilmente [...]; é ensino faz de conta, é engodo, é mistificação. (CAMPOS, 1998, p. 28).

Ainda segundo o autor do Plano, deve-se evitar o tecnicismo em sua elaboração, considerando-se inclusive o professor a quem estão sendo confiadas as “escolas”. Condena, entre outros aspectos, “[...] o ensino oral, o verbalismo, a memorização inútil e recomenda-se a participação ativa dos alunos, o aprender fazendo [...]” (CAMPOS, 1998, p. 28). Na perspectiva da concepção de prática pedagógica alfabetizadora, chamamos a atenção, além dos destaques anteriores, a preocupação expressa com o vocabulário infantil e com exercícios motivados para levar a criança a escrever.

Algumas considerações podem ser feitas quanto ao Movimento Popular de Alfabetização instituído pelo governo estadual do Rio de Janeiro, em finais dos anos 1950 e início de 1960. Em primeiro lugar, o paralelismo de sua organização, no que se refere aos sistemas oficiais de ensino primário, tanto do estado quanto dos municípios, mesmo ainda insuficientes para suprir a demanda crescente de crianças em idade escolar. Em segundo lugar, o caráter de improvisação em vários de seus aspectos, tais como: a criação de “escolinhas” (como eram denominadas) em qualquer espaço disponível, desde que se pudesse transformá-lo em sala de aula. Em terceiro, a regência das turmas por professores leigos, isto é, sem que houvesse obrigatoriedade de formação pedagógica específica. Considerações como essas são apresentadas pelo próprio Paulo de A. Campos, no artigo intitulado “A educação fluminense: análise crítica generalizada do período 1940-1960” (CAMPOS, 1988), evidenciando uma preocupação com os programas emergenciais que acabam por converter-se em institucionalização da precariedade.

A preocupação de Campos evidencia fundamento, quando ouvimos o depoimento de duas professoras entrevistadas na pesquisa, lembrando que os espaços cedidos como salas de aula pela sociedade de Niterói, por vezes se mostravam muito impróprios, alguns eram chamados de “chiqueirinhos”, tal o estado em que se encontravam. Ouvimos que havia professores leigos e inexperientes, mas também professores da rede estadual. Por sua vez, os alunos que deram início às escolas do MPA, em sua maioria, eram aqueles considerados problemáticos nas escolas estaduais — insubordinados, repetentes e com dificuldades de aprender. O método da palavração para alfabetizar, especialmente por meio da Cartilha Moderna (LEME, 1955), parece ter marcado a experiência do MPA, já que essa era a cartilha indicada pela Secretaria de Estado de Educação, na época.

Conseguimos raríssimas informações sobre o que se seguiu à implantação do MPA em Niterói. Acreditamos que o Movimento tenha fomentado a criação, em 15 de fevereiro de 1960, do Grupo Coordenador de Educação e Cultura e, em 22 de julho 1964, da Divisão de Educação e Cultura da Prefeitura de Niterói. Somente em 02 de abril de 1969, essa Divisão transforma-se em Departamento de Educação e Cultura. O Departamento somente passou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 17 de julho de 1975, já no contexto da fusão do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, ocorrida em 15 de março de 1975. A fusão foi realizada no contexto de polêmicas disputas de várias nuances, mas especialmente político-econômicas, que incidem sobre as relações público-privado, interferindo nos interesses e modos de fazer educação, que não cabe aprofundar considerando o escopo do estudo.

Com base em Baranda (1981) e Oliveira (1989), Bezerra (1997) comenta que é somente na primeira metade da década de 70 do século XX que se evidencia uma mudança na política de abertura das escolas criadas efetivamente pela Prefeitura de Niterói. Entre 1960 e 1972, há somente doze escolas em funcionamento. A partir desse período, pode-

se constatar uma preocupação em estruturar-se a rede física, substituindo-se as escolas com instalações precárias por outras mais bem equipadas, com prédios especialmente construídos para essa finalidade, e para substituir prédios adaptados. Da mesma maneira, observa-se uma política de ampliação do corpo docente e a preocupação em recrutar pessoal habilitado, através de concursos. Chega-se ao final do século XX com 33 escolas municipais e um total de 16,5 mil alunos⁴.

A ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL E A ALFABETIZAÇÃO

Analizamos nove documentos produzidos nas décadas de 1970 e 1980, de alcances variados, e realizamos dezesseis entrevistas com professoras, que contribuíram muito para indicar aspectos do movimento de organização da rede municipal de ensino. O documento *Plano Municipal de Educação de Niterói (PLAMEN)* foi preparado para o período de 1977-1981. Nele, esboça-se um conjunto de diretrizes e ações que configuram a atenção a um funcionamento mais orgânico da rede de escolas, voltado para a população na faixa etária de 7 a 14 anos, ensino de 1º grau regular, estendendo sua ação de modo tímido ao ensino supletivo de 1º grau e ao ensino pré-escolar. Uma preocupação com questões burocráticas e pedagógicas de sentido mais geral dá o tom dos documentos do final da década de 70.

Na década de 80, em relação à alfabetização, um conjunto de documentos evidencia as preocupações presentes na Secretaria Municipal de Educação (SME) e apresenta estratégias para o enfrentamento dos significativos índices de reprovação da 1ª para a 2ª série. Os documentos discutem as relações entre a escola, as crianças, os professores e as famílias; as dificuldades de aprendizagem dos alunos; e problemas médicos de variadas origens que os profissionais da educação e da saúde lhes imputavam. Os títulos e autores dos documentos encontrados e analisados já evidenciam o caráter das preocupações da SME à época: 1) *Distúrbios de aprendizagem e pseudo-deficiências*, de autoria do Dr. Lúcio Simões de Lima, de 1981; 2) *Dislalias Audiógenas*, de autoria da Dra. Abigail Muniz Caraciki, (fonoaudióloga e pedagoga), de 1981; 3) *Classe de Adaptação - Projeto - 1981*, do Serviço de Orientação Pedagógica Educacional; 4) *Avaliação da 1ª série*, da Divisão de Super visão, início dos anos 1980; 5) *Ação Pedagógica Emergencial*, de 1983, e coordenado pela professora responsável pela Coordenação de Alfabetização/Divisão de Supervisão; 6) *Distúrbios de voz, fala, linguagem e aprendizagem: sua relação com o processo educativo*, de 1983, elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional/Departamento de Educação da SME.

Escritos por profissionais da área da saúde, os documentos apresentam referências e conceitos com forte conotação médica, psicologizante e patologizante (COLLARES; MOYSÉS, 1992; COSTA, 1987). Os índices altos de repetência parecem ter gerado uma justificativa menos pedagógica e mais medicalizada para o enfrentamento

⁴ Não estão contabilizados aqui os Jardins de Infância municipalizados pela Prefeitura e as creches comunitárias.

do problema. Esse contexto, do ponto de vista discursivo, traz para as professoras a voz de autoridade (BAKHTIN, 1998) de áreas que não são de seus domínios de estudo. A voz com ecos de cientificidade sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e questões relacionadas a dificuldades e distúrbios parece sustentar e legitimar o modo como os documentos são elaborados e as indicações pedagógicas organizadas.

A demanda por classes de alfabetização era enorme em 1975, e a ação de formação continuada priorizada pela SME de Niterói, quando se iniciaram os concursos públicos para professores, foi o oferecimento de cursos em que, ao mesmo tempo em que se aprendia a utilização de um método, fazia-se o planejamento semanal, dia a dia. Turmas muito grandes, alunos de faixa etária que variava entre 7 e 17 anos, professoras recém-formadas e inexperientes, crianças de classes populares, a desvalorização do trabalho alfabetizador, os testes individuais de leitura ao final do ano, os sucessivos agrupamentos e reagrupamentos de alunos por nível de conhecimento, ao longo dos anos letivos, crianças de 3ª e 4ª séries que não liam nem escreviam: esses são ecos das falas de professoras. Duas professoras, cujos enunciados estão abaixo, ilustram o despreparo para trabalhar com crianças de classes populares e a desvalorização do trabalho de alfabetizar, respectivamente:

Porque a gente não foi nem preparada para isso... (...) Nem se organizava para nada, pegávamos no susto, no tranco...

Era uma coisa menor ser uma professora de alfabetização. Era a turminha de alfabetização, como se realmente fosse uma turma menor...

O depoimento de professoras em relação a métodos de alfabetização sugere que primeiramente as professoras tinham autonomia para escolher o método com que trabalhariam. A partir de 1976, entretanto, o método fônico (ou fonético), conhecido como “método misto”, começa a ser trabalhado em cursos semanais na própria SME, além de serem oferecidos em muitos outros espaços da cidade, conforme as falas e os certificados de professoras a que tivemos acesso. Como expressa uma professora: “primeiro foi Abelhinha, a sensação do momento”. Outra professora lembra que as reuniões, os cursos, “não eram cursos para trabalhar com nada teórico”: a prática era vista como algo separado dos processos políticos e culturais de produção do conhecimento, e as questões culturais que brotavam nas salas de aula eram muitas, encontrando professores despreparados.

Os cursos oferecidos parecem se constituir, do ponto de vista de quem os propõe, como instrumento para a profissionalização dos docentes no âmbito da rede de ensino estudada, destacando representações sobre o trabalho de ensinar e alfabetizar e sobre os modos como esse trabalho foi concebido. Os cursos apresentam um papel decisivo na organização da prática e do discurso pedagógico, na constituição do professor como profissional e dos conhecimentos que os fundamentam. Os cursos participam

então da produção histórica dos professores, legitimando certos modos de pensar e atuar na profissão.

A entrada do método fonético em Niterói parece ter coincidido com o movimento de expansão da rede municipal de ensino. Também em escolas particulares de que tivemos informação, ou que visitamos, o “método da Abelhinha” floresceu e continuava vivo ao final do século XX e no início do século XXI, de acordo com as professoras ouvidas. Verificamos que cursos sobre o método continuam a ser realizados em Niterói e municípios adjacentes, alguns com os mesmos nomes daqueles dos certificados das professoras, na década de 70 do século XX.

Nessa mesma década de 70, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, entretanto, os documentos que consultamos, destinados ao período de alfabetização, já vinham mesclando a indicação de atividades para o desenvolvimento de habilidades motoras e outras com o estudo de fundamentos teóricos da Linguística e da Sociologia, apontando a competência linguística das crianças e a capacidade de todas para aprender a ler e a escrever. Em um dos documentos é encaminhada uma proposta de método, cujo ponto de partida são frases surgidas em conversas com as crianças, com etapas e sugestões de atividades. Esse método ficou conhecido como “método linguístico ou psicolinguístico”.

No contexto histórico da tensão permanente no Brasil entre métodos de alfabetização de marcha sintética e métodos de alfabetização de marcha analítica, a divulgação do método fonético, na década de 70 do século XX, foi acompanhada de esperanças, na medida em que o discurso pela luta contra o analfabetismo era grande. Sua utilização se mostrou conveniente também, já que a visão tecnicista da educação na época levava a crer que nosso problema estava relacionado à seleção de métodos que representassem técnicas de ensino, de modo objetivo e prático, para que os professores as utilizassem competentemente, sem dificuldade. O método fonético preenchia esse critério e, além disso, vinha associado ao avanço no campo da alfabetização, à eficiência e à rapidez no processo de ensinar a ler e a escrever. Não nos parece precipitado relacionar a propaganda do método fônico na década de 70, no Brasil, com o que vem sendo divulgado e proposto desde o início do século XXI sobre o mesmo método fônico, por meio de argumentos muito semelhantes, por grupos e profissionais de áreas variadas. O artigo de Mortatti (2008) contribui para o debate atual sobre métodos de alfabetização no Brasil, ao apresentar as principais características de uma destas propostas centradas no método fônico, esquadrihando seus equívocos de modo fundamentado, e cotejando-a com a história dos métodos de alfabetização desde o final do século XIX.

Na SME de Niterói, nas décadas de 70 e 80 do século XX, observamos um trabalho de difusão do “método da Abelhinha”, através de cursos, treinamentos, controles de cadernos de planos de aula de professores, dissociado de uma discussão

sobre a realidade social e a função da escola — uma discussão sobre princípios político-pedagógicos que desnudasse as razões do acentuado fracasso escolar. Observamos em alguns documentos um esforço de simplificação das propostas encaminhadas, despindo-as de seu conteúdo político e das bases teóricas que explicariam o que estava sendo encaminhado. Era como se a técnica garantisse os bons resultados; caso não garantisse, o problema poderia estar na má utilização da técnica pelas professoras ou em problemas apresentados pelos alunos.

Nos documentos de autores da área da Saúde, as propostas e análises de situações reconhecidas em sala de aula vêm cercadas de muitos conceitos e explicações sobre dificuldades de aprendizagem, dando autoridade aos encaminhamentos, revelando-os como verdades científicas. Nesses documentos, levam-se ao extremo os diagnósticos de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade no período de alfabetização. Em nenhum momento o método é questionado nas propostas, mas questionam os professores como potenciais criadores de problemas nas crianças, caso façam uso inadequado das etapas do método.

O modo com a linguagem oral e escrita é trabalhada, nessas instruções para os professores, leva-a a perder seu caráter histórico-cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores, transformando-se em código ilusoriamente homogêneo. A linguagem é encarada como um objeto independente das pessoas que a utilizam, como um sistema fechado, imune também aos tempos e aos espaços. Os apagamentos efetuados por essa visão da linguagem atuam, centralmente, no aprisionamento do sujeito. Segundo Moysés (1985, p. 86), “Retira-se o sentido histórico do que é ser alfabetizado e, conseqüentemente, pode-se até mesmo dizer que a história da alfabetização define-se mais como a imposição de um modelo cultural elitista, cujo alcance refere-se sempre à estratificação social.”

Um pouco mais à frente, Moysés (1985, p. 87) pergunta: “Como então permitir uma história da alfabetização se o que se tem feito através do alfabetizar é justamente esconder e camuflar a história das pessoas, do seu trabalho e de sua produção linguística?”.

Algumas professoras entrevistadas na pesquisa fazem críticas ao método fonético pelo seu artificialismo, pela distância da realidade das crianças, por ter como ponto de partida uma unidade linguística (o fonema) pouco perceptível para o falante/ouvinte, entre outras. De acordo com depoimentos de professoras, com base na prática pedagógica cotidiana aliada a conhecimentos apropriados em suas formações profissionais, foram perdendo uma visão ingênua e alienada do processo de alfabetização, migrando para uma visão mais humana, mais política.

A fundamentação behaviorista, subjacente a métodos como o “da Abelhinha”, associada a uma concepção de linguagem descolada do sujeito que a constitui, determina métodos de ensino-aprendizagem da língua escrita que dissimulam o trabalho de elaboração

cognitiva das crianças no esforço de aprender a ler e a escrever. O avanço das pesquisas em várias áreas de conhecimento vem permitindo acumular evidências sobre o papel ativo dos sujeitos nesse processo, em que eles mesmos e o contexto de produção de linguagem são marcados por injunções individuais e coletivas, culturais e históricas (GOULART, 2003).

Para Pellanda (1987), é bem possível que os professores alfabetizadores não se tenham dado conta das implicações políticas e sociais subjacentes ao método fonético, adotando-o, convencidos de que poderiam ajudar as crianças a lerem mais depressa. A autora salienta que, com o trunfo da rapidez, adentra o Brasil pós 64, o método fonético da “Abelhinha”, importado da Itália. No conjunto de rupturas e substituição de discursos que se seguiram ao golpe militar e que forjaram a Lei n. 5692, de 1971, esse método, que destrói a relação entre significante e significado, em nome de uma “eficiente rapidez”, contribui para aprofundar a distância entre o conhecimento veiculado pela escola e o conhecimento trazido à escola pelas crianças das classes populares.

No estudo da autora, estão claros os fundamentos para a compreensão do jogo de forças políticas que atuaram no cenário da sociedade brasileira no período por nós investigado, com repercussão direta no trabalho escolar. Entre outros aspectos, é interessante assinalar que, no Brasil, no período de 1930⁵ a 1964, paralelamente a trabalhos metódicos de alfabetização, vicejam outras ideias e propostas de caráter mais libertário, como foi observado anteriormente com a proposta de Campos para o MPA. Esse movimento reflete tendências que representam interesses sociais divergentes. O movimento de maior integração do trabalho pedagógico à realidade social, que se vinha constituindo, já se apresenta no documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 1951 (BRASIL, 1951). O chamado “período preparatório”, por exemplo, aponta a relevância de que as crianças tenham experiências com materiais escritos variados, ouçam histórias, entre outras atividades. Tudo isso parece que se transforma num movimento de redução da linguagem a sons sem sentido, sem vida (DIETZSCH, 1990).

A pesquisa de campo de Pellanda mostra, por meio da análise de trabalhos de sala de aula de 60 professoras, em escolas de Porto Alegre que atendem a crianças de diferentes segmentos sociais, como a concepção mecanizada da alfabetização se espalha no interior das relações pedagógicas, consolidando posturas e atitudes, aliadas a regras e dogmas. O trabalho pedagógico se homogeneiza, comprometendo inclusive as relações afetivas que também se revelam artificiais e discriminatórias. Os responsáveis pelas crianças atendidas pelas professoras pesquisadas, de um modo geral, incorporam o discurso oficial na ilusão de que as ideias e os valores da classe dominante sejam universais e que todos devem assumir como suas aquelas ideias.

⁵ Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse período, os alunos matriculados nas escolas correspondem a 30% da população brasileira em idade escolar.

No processo de compreensão do trabalho proposto para alfabetizar nas escolas municipais de Niterói, analisamos o *Guia do Mestre do Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelbinha* (SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1973). Logo no início um objetivo merece reflexão. Diz respeito à busca pelas autoras de um método que “[...] não exigisse do professor esforço especial de preparo de material e de atenção a crianças com dificuldades muito variadas [...]” (SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1973, p. 15). Subjacente ao preceito de não exigência de esforço especial do professor, está a ideia de que o professor não é um profissional capaz e preparado para o desempenho de suas funções de alfabetizador, e que materiais prontos facilitariam seu trabalho de planejamento. Uma ótica enviesada de pensar a formação de professores, que permanece viva ainda hoje.

PROBLEMATIZANDO OS ACHADOS DA PESQUISA

Analisando as direções pedagógicas para alfabetização de alunos da rede escolar municipal de Niterói/RJ, em especial no período de 1970-1980, observamos os aspectos patologizante, mecânico e descontextualizado como característicos das propostas político-educacionais, encontrados do mesmo modo em muitas regiões brasileiras, à época. Podemos justificá-los por estarem atrelados ao período da ditadura militar brasileira e por serem anteriores à tomada de conhecimento de resultados de estudos desenvolvidos a partir da década de 80 do século XX, que somente mais tarde ecoam nas instituições educacionais. Ambas as reflexões apresentam plausibilidade. Entretanto, quando cotejamos tais direções pedagógicas com a proposta para o trabalho com a linguagem na escola, apresentada pelo MEC, em 1951, e a da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a partir da década de 70, além da proposta para as classes do MPA, trazidas ao estudo, outras reflexões vêm à tona. Por que na disputa entre caminhos para alfabetizar, que envolvia metodologias que tinham como ponto de partida o conhecimento de mundo das crianças e unidades linguísticas significativas (diferentemente do fonema), a SME de Niterói investiu no treinamento de professores sobre o método fonético, especificando os passos das aulas semanais, e controlando sua utilização e, conseqüentemente, os sentidos do ensino? Por que profissionais da área médica foram agenciados para a produção de tantos documentos na década de 80, esvaziando o sentido profissional da atividade dos professores? Chamam-nos a atenção tanto o reducionismo nas concepções de alfabetização, aprendizagem, ensino e método quanto a desqualificação de professores e alunos.

Não há como deixar de estabelecer vínculos entre aspectos abordados no recorte da pesquisa apresentado e situações que estamos vivenciando ainda hoje, na realidade brasileira em relação à alfabetização e à organização do trabalho pedagógico. O movimento de tornar o discurso monovalente, que estrutura historicamente a nossa sociedade, continua atual, disfarçado com outros argumentos: o método fônico apresentado como um novo método; comparação aligeirada com políticas educacionais

de outros países; turmas de alunos com os antigos “déficits”, “anormalidades”, “inaptações” e “distúrbios”, chamadas de “turmas de realfabetização” e outras nomenclaturas; a culpabilização de professores pelo fracasso na aprendizagem; a crítica superficial ao ideário construtivista e a outras bases teóricas, focadas em sujeitos que aprendem como sujeitos sociais; negação de um corpo de conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita constituído por professores e pesquisadores há décadas.

As mudanças educacionais somente se tornam efetivas, se provocam a transformação nos processos de alfabetização e na sociedade. Embora reconheçamos mudanças sociais, precisamos continuar lutando para que a transformação envolva a sociedade como um todo, sabedores de que as tensões sempre existiram e existirão, mas a dificuldade de priorizar verdadeiramente a educação e os professores tem sido muito grande. Essa dificuldade continua abrindo espaço para a fragilização da educação, sobretudo a pública, e dos profissionais e alunos que nela atuam, através de propostas e materiais que subjugam a autonomia e o conhecimento destas mesmas pessoas. Esse fenômeno está aliado a um uso instrumental e restrito da escrita, não possibilitando aos sujeitos a transformação do modo de inserção e participação no mundo letrado, isto é, uma mudança em suas condições político-sociais; ao contrário, está criando a ilusão da alfabetização para parcela expressiva da população.

Há uma litania no discurso da e sobre a alfabetização, que precisa ser desnaturalizada e enfrentada por pesquisadores e professores, além de gestores da educação e autores de manuais didáticos e editores. Lendo Smolka (2010), aprendemos que há determinados temas, conceitos e categorias que vêm constituindo nossos modos de conceber o processo de ensino, logo o de alfabetizar também, que marcam nossos modos contemporâneos de conhecer. A autora destaca as ideias de elaboração histórica do conhecimento, interação social, instrumentos e recursos de mediação pela linguagem, pelo discurso, e os conceitos de História e Cultura. Smolka destaca também como esses temas apresentam estatutos teóricos diferentes em diferentes abordagens. Com base nos estudos de Vygotsky, a autora explora as relações entre ensinar e significar, assumindo a natureza social e dialógica do desenvolvimento e do conhecimento, entendendo as práticas escolares e discursivas como espaços de significação. Soares, em artigo também da década de 80 do século XX, chama a atenção para o fato de que estudos em perspectiva estrutural têm mostrado como a escola dificulta o processo de alfabetização da criança pertencente às classes populares, levando as crianças a uma “desaprendizagem” das funções da escrita, imposta pela escola. O ensino, desse modo, segundo a autora, nega a funcionalidade da escrita como forma de interlocução, a subjetividade de autor e leitor e, sobretudo, o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra (SOARES, 1988, p. 11).

Concluimos, afirmando, com base nos resultados de nossa pesquisa concluída em 2010 (GOULART et al., 2010), que o ato de escrever e ler vai muito além de aspectos

motores e de codificação e decodificação, requisitando intensa atividade cognitiva, desde que as crianças são pequenas, intrinsecamente relacionada à atividade social, pois se necessita conjugar o que dizer ao como fazê-lo. Na realidade, esse desafio é inerente a todos os processos de escrita em todos os tempos; entretanto, no caso do escritor iniciante, são muitos os conhecimentos que precisam ser elaborados. Aprender a escrever envolve conhecer o princípio alfabético da língua no interior de complexa trama de outros conhecimentos envolvida na produção de linguagem com valor social. A análise que realizamos de textos de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam que elas são capazes de aprender complexamente, lidando com conhecimentos de origens variadas criativamente.

As atividades de ensinar e de aprender são lugares de tensão, de regularidades e irregularidades, de estabilidades e instabilidades, espaços de construção e transformação do conhecimento em que muitos aspectos importantes dos processos, tradicionalmente considerados marginais, podem ser considerados constituintes dos sentidos do discurso escrito. Esses movimentos tensos e desafiadores se apresentam nas histórias da alfabetização do município de Niterói/RJ e se revelam em outras histórias da alfabetização brasileira. O que é objeto específico da alfabetização é diferente do que é específico da reflexão linguística, como afirma Abaurre, no Portal Educativo CEALE (2006).

A elaboração de métodos de alfabetização se pauta desde os primórdios pela compreensão que seus autores têm das unidades da língua, ora predominando um ponto de partida/uma unidade da língua (letra, sílaba, palavra, fonema), ora outra. Reduzir o ensino da escrita a tais unidades, de forma descontextualizada, é trabalhar para manter os altos índices de alfabetismo funcional. A Linguística disponibiliza aos professores um corpo de conhecimentos que permite que eles conheçam as unidades da língua, as estruturas, as relações particulares entre a oralidade e a escrita. O modo como os professores trabalham com seus alunos está relacionado a esses conhecimentos e a muitos outros ligados à existência social, política e histórica da escrita na sociedade, através dos suportes e materiais que se produzem incessantemente e dos valores que possuem em diferentes segmentos sociais. As práticas pedagógicas precisam considerar as experiências e as não-experiências que os sujeitos possuem nas relações com a cultura escrita na vida social para alfabetizar.

Voltando a Comenius, no fragmento de texto selecionado como epígrafe do artigo, enfatizamos que “Não se permita a ninguém recitar aquilo que não entende, ou entender aquilo que não pode dizer”, e aí se incluem professores e alunos, criando outras histórias possíveis para a alfabetização fluminense e brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. É preciso esquecer a cultura do erro. 19 maio 2005. Entrevistador: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_entrevista.php?txtId=185>. Acesso em: 9 fev. 2006.
- ABREU, Jaime. *O sistema educacional fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica*. MEC/INEP/Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação nº 6, 1955.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estética e literatura: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior e outros. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998.
- BARANDA, Mariuza da Silva. *Retrato do município em uma perspectiva de municipalização do ensino: um estudo de caso: o município de Niterói*. 1981. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.
- BEZERRA, Maria Cristina Caminha. *Magistério de 1º grau: a formação continuada dos(as) professores(as) que atuam na rede municipal de ensino de Niterói*. 1997. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- CAMPOS, Paulo de Almeida. *A educação fluminense: análise crítica generalizada do período 1940-1960*. 1988. Mimeografado.
- CAMPOS, Paulo de Almeida. *Ainda educação: ontem e hoje: reflexões*. Niterói: EDUFF, 1998.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 13-28, jan./mar. 1992.
- COMENIUS, Jan Amos Komenský. (1592-1670). *Didactica magna*. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- COSTA, Dóris Anita Freire. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. 1987. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.
- DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 33-44, nov. 1990.
- GOULART, Cecília Maria A. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, Donaldo; FARIA, Lia (Org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 259-277.
- GOULART, Cecília Maria A. et al. *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000): uma visão histórica no contexto da educação fluminense e da cidade de Niterói no século XX*. 2007. 202 f. Relatório final de pesquisa, FAPERJ, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Digitado.

GOULART, Cecília Maria A. et al. *Escrita, discurso e escola*: aspectos do processo de produção de textos em abordagem transversal. 51 f. Relatório final de pesquisa, CNPq, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Digitado.

LEME, Yolanda Betim Paes. *Cartilha moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1955.

MOYSÉS, Sarita Maria Affonso. *Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? Educação e Sociedade*, São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFA/p: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 1-24, set. 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/0005acoalfaplp/a003n0005n03fuealfa02.html>> Acesso em: 13 mar. 2009.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa. *O planejamento educacional a nível municipal: o caso de Niterói*. 1989. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1989.

PELLANDA, Nize Campos. *Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, [1978], 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SILVA, Almira S. B.; PINHEIRO, Lúcia M.; CARDOSO, Risoleta F. *Método misto de ensino da leitura e da escrita e história da abelhinha: guia do mestre*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 8, p. 3-11, dez. 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Publicação n. 42: leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Rio de Janeiro, 1951.

NITERÓI. *Relatório de Administração 1956*: mensagem apresentada à Câmara Municipal de Niterói em março de 1957 pelo Prefeito Alberto Rodrigues Fortes. Niterói, 1957. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Avaliação na 1ª série*. Niterói, Década do material: 1980.

- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Relatório das atividades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – 1977*. Niterói, 1977.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Educação em ação – 1978*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Atividades 1978*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação de Niterói 1977-1981*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *A administração da educação em Niterói: diretrizes da política educacional*, 1978. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Educação em ação n. 2*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Dislalias audiôgenas*. Niterói, 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Classe de adaptação: projeto 1981*. Niterói, 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Distúrbios de aprendizagem e pseudo-deficiências*. Niterói, 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Distúrbios de voz, fala, linguagem e aprendizagem: sua relação com o processo educativo*. Niterói, 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Ação pedagógica emergencial: fevereiro/dezembro de 1983*. Niterói, 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Dados educacionais janeiro*. Niterói, 1990. v. 1.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes para o funcionamento das escolas municipais*. Niterói, 1990. v. 2.