



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## Prefácio:

em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade?

Diana Gonçalves Vidal

**Como citar:** VIDAL, Diana Gonçalves. Prefácio: em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade?. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p.7-14.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0541-4.p7-14>



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

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

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

## PREFÁCIO

### EM QUE OS ESTUDOS DE NATUREZA HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PODEM CONTRIBUIR COM AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE?

*Diana Gonçalves Vidal*

A pergunta foi formulada por uma professora alfabetizadora, durante os trabalhos do II SIHELE — Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita, ocorrido em Belo Horizonte/MG-Brasil, nos dias 11 e 12 de julho de 2013. Trazia a marca do duplo agenciamento que propunha o certame. Realizado consecutivamente ao I Congresso Brasileiro de Alfabetização, em iniciativa comum da ABAlf — Associação Brasileira de Alfabetização, o II SIHELE não apenas reunia pesquisadores nacionais e internacionais ligados à história da escrita e da leitura, mas acolhia professoras alfabetizadoras, promovendo uma interlocução profícua e necessária.

A indagação talvez jamais emergisse, se o fórum fosse apenas o dos especialistas, nem sempre instados a evidenciar a importância dos estudos históricos para a atualidade. No entanto, despontava como pergunta fundamental àqueles atores educacionais que, no cotidiano, enfrentam questões relacionadas à aprendizagem do código linguístico. Retomá-la como temática articuladora deste Prefácio constitui-se em um desafio instigante, na medida em que permite percorrer os textos reunidos neste livro, não no

desejo de encontrar no passado resposta direta aos impasses do hoje, mas na oportunidade que lança de visitar o ontem, na relação (des)contínua que estabelece com o presente. Talvez seja exatamente esta a principal problemática do debate que o livro suscita: compreender os intrincados fios que unem tempos remotos e dias atuais.

Ao se debruçarem sobre as várias modalidades históricas de leitura, sobre a forma dos livros ou processos envolvidos na sua produção, Roger Chartier, Circe Bittencourt, Eliane Peres, Márcia de Paula Gregório Razzini e Norma Sandra de Almeida Ferreira detêm-se no impacto que a materialidade dos impressos causa sobre os modos de ler, aliviando a excessiva importância que concedemos ao conteúdo. Os autores nos provocam a considerar que o mesmo texto, em suportes diferentes, pode receber interpretações diversas. Contrariando uma concepção meramente intelectual do livro, demonstram, com exemplos retirados da história, que — além do autor — editores, diagramadores e ilustradores produzem sentidos captados pelo leitor. Afirmam ainda mais: que é no entrelaçamento desses sentidos que se produz a leitura. Portanto, não há texto fora do contexto no qual foi dado a ler.

Isso não implica os procedimentos da história intelectual, que prima por reconstituir o momento de escrita de uma obra, relacionando-o à fase da vida do autor. Não que a preocupação seja impropriedade. Ela é apenas insuficiente. Ao protocolo deve ser associado estudo das técnicas de produção do objeto livro (impressão, costura ou colagem das folhas, *just in time* etc.); as escolhas materiais a que ele foi submetido (gramatura e dimensão do papel, tipo gráfico de letra, espaçamento das letras, mancha na página, modalidades de ilustração, relação texto e imagem, dentre muitas outras variantes) e os modos consagrados de leitura (em voz alta, coletiva, silenciosa, individual).

A questão se complica, se a ela associamos ainda a atenção às distintas possibilidades de recepção, às maneiras peculiares como cada um dos leitores atribui sentido à leitura, em razão de sua maior ou menor habilidade leitora, proficiência no assunto e experiência de vida. Essas inter-relações não emergem como obstáculos às análises empreendidas sobre a leitura, mas como alerta, partilhado pelos que se dedicam às pesquisas acadêmicas e/ou à sala de aula. Objetivam contribuir com o aprimoramento de nossa compre-

ensão sobre o complexo processo da leitura e com a reflexão sobre os mecanismos de aquisição e apropriação do código linguístico. E podem auxiliar a atividade cotidiana de professoras alfabetizadoras. De que forma?

Se mudamos o suporte, alteramos a leitura. Por conseguinte, não é a mesma coisa ler um livro, uma cópia reprográfica, um texto mimeografado ou a tela do computador. Ainda que o texto seja rigorosamente o mesmo, ao modificar a materialidade da escrita, interferimos nos sentidos a ela atribuídos. Letras miúdas e com pouco espaçamento cansam mais o leitor que uma mancha bem distribuída na página. Podem até causar aversão à leitura de um impresso, fazendo a vista saltar ou levando à recusa explícita de ler. Ilustrações interferem na interpretação do texto, inserindo uma semântica diversa da pretendida pelo autor. Assim, às vezes, a dificuldade de decifração ou entendimento com que nos deparamos em uma classe pode estar mais ligada às características do objeto a ser lido do que ao conteúdo do texto.

Da mesma maneira, modalidades diferentes de leitura levam a interpretações díspares. Ler em voz alta para os demais colegas em sala de aula e com comentários constantes da professora tem como efeito um maior controle sobre os sentidos do texto, uma vez que esses sentidos vão sendo negociados e atribuídos, durante o ato de ler. Já a leitura silenciosa abre ao leitor a possibilidade de estabelecer relações não necessariamente visadas pelo autor ou pretendidas pela docente. Os sentidos se constroem na relação com o texto e contexto da leitura e o universo particular de cada leitor (conhecimento do código e do assunto e capacidade imaginativa). Essa vertente coloca sob suspeita a avaliação de que o aluno leu mal ou compreendeu mal um determinado texto, impondo a indagação sobre como ele pôde construir aquela interpretação que não condiz com a esperada. Aqui entram em jogo tanto as dificuldades de decifração do código quanto suas possibilidades polissêmicas.

O que os capítulos reunidos neste livro permitem perceber é que os sentidos da leitura são múltiplos e sempre negociados nas relações de saber e poder constituídas social e historicamente. Permitem, ainda, avaliar que a materialização de um texto é tão importante quanto as ideias que ele veicula; ou melhor, que a compreensão desse ideário só se produz no entrelaçamento entre texto e suporte da leitura. Essas proposições que emergem

dos estudos históricos não nos levam a afirmar relações causais entre passado e presente, mas nos sensibilizam para a contemplação da miríade de possibilidades contidas no nosso presente.

O raciocínio pode ser trasladado à escrita e suas práticas históricas. Escreve-se na areia, na pedra, na lousa, no tecido, no papiro, no papel, na tela do computador. Escreve-se com dedo, estilete, giz, pincel, lápis, pena de ganso, pena metálica, esferográfica, hidrográfica, máquina de escrever, teclado. Uma forte materialidade constitui, assim, o ato da escrita, que só adquire existência quando tornado objeto. Cada um dos suportes ou instrumentos da escrita requer uma gestualidade específica e impõe um aprendizado. Portanto, escrever, como todos sabemos, não significa apenas saber utilizar o código linguístico. Supõe treino de um conjunto de habilidades que, quanto mais incorporadas pelo escritor, mais invisíveis na escrita.

Isso nos ajuda a compreender por que, até o século XVII, a escrita só podia ser ensinada aos alunos maiores. Sua concretização, efetuada com o uso da pena de ganso, mobilizava a destreza no aparo e limpeza do instrumento da escrita com um canivete. Similarmente, ajuda-nos a perceber por que ainda nas décadas iniciais do século XX não era permitido ao canhoto usar a mão esquerda para escrever. A tinta da caneta demorava a secar. Como escrevemos da esquerda para a direita em uma linha horizontal, era necessário ser destro para não borrar o papel. Mudanças de ordem pedagógica somente puderam ser implementadas no momento em que inovações tecnológicas surgiram, como a lousa individual, no Setecentos, ou a caneta esferográfica, nos anos 1940.

Todavia, a escrita também se produz como um gênero literário, o que distingue contornos prováveis do texto. No caso da escrita escolar, é importante considerar ainda que ela se constrói como um subgênero, cujas regras de validade e os limites dos possíveis a escrever se encontram circunscritos pela cultura escolar. Não se escreve sobre qualquer temática na escola, e há constrangimentos explícitos, mas também implícitos, sobre a maneira correta de produção textual nas diferentes séries e disciplinas escolares. O modo de redigir uma redação para a aula de Português, por exemplo, não se assemelha à forma de responder narrativamente a uma indagação feita na aula de História. As maneiras de acreditação do conteúdo variam de disciplina para disciplina. No entanto, esse aprendizado

nem sempre é conduzido em classe, a despeito de geralmente cobrado nos exames. Assim, se um aluno não responde corretamente a uma questão, ele pode não saber o conteúdo; mas pode também não estar familiarizado com a construção dos enunciados em cada campo disciplinar e com a fórmula adequada de produção textual das respostas.

Alguns desses aspectos são explorados por Circe Bittencourt, Estela Natalina Mantovani Bertoletti e Kazumi Munakata, quando abordam manuais escolares; por Maria Helena Câmara Bastos e Ana Chrystina Mignot, quando se debruçam sobre práticas de escrita pretéritas da escola; ou por Maria Teresa Santos Cunha e Maria do Rosário Mortatti, quando discorrem sobre as práticas de ensino de leitura escolar. Mas estão também presentes na discussão sobre os métodos de alfabetização e sobre as condições pedagógicas e editoriais, bem como redes de relações envolvidas na produção dos livros, como destacam Cancionila Janzkovski Cardoso, Eliane Peres, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Mirian Jorge Warde.

Nesse último caso, dos métodos de alfabetização, a perspectiva histórica e, em algumas situações, comparada — como nos estudos de Eliane Peres e Mirian Warde — nos provoca menos o interesse pela sucessão temporal do debate em torno da alfabetização e mais a atenção à simultaneidade de propostas pedagógicas, a diversa permanência de cada método no cenário escolar e os modos de circulação internacional dos modelos prescritos. Na análise das cartilhas ou dos *primers*, entram em relação não apenas o debate metodológico, mas as dimensões técnicas da indústria gráfica, as escolhas efetuadas por editores, diagramadores e ilustradores na elaboração do produto, as formas de difusão dos impressos e, mesmo, as distintas apropriações realizadas pelos vários sujeitos envolvidos nesse enorme mercado escolar, como os autores de contrafacções, ou na tradução/invenção cotidiana dos métodos pelas professoras, em sala de aula.

Diluem-se, assim, as críticas à hibridação metodológica, posto que a produção das cartilhas já contém a mistura de concepções alfabetizadoras professadas por autores, editores, diagramadores e ilustradores. O purismo dos métodos, portanto, só é possível no universo abstrato. No momento em que se concretizam em cartilhas ou *primers*, exibem as marcas impostas por distintos sujeitos. O mesmo ocorre em sala de aula. É impossível uma aplicação purista de um método de alfabetização. As pro-

fessoras alfabetizadoras leem as prescrições a partir da familiaridade com a metodologia proposta, mas também de sua experiência em alfabetizar. Efetuam a tradução das normas para o momento e a situação vivida a partir do próprio repertório constituído pela prática alfabetizadora e, nesse processo, reinventam os métodos. Dessa maneira, a eficácia de cada método ou cartilha repousa no equilíbrio tenso das várias escalas de apropriação a que está submetido, no jogo constante de atualizações.

Somente no reconhecimento desses processos entrelaçados é que podemos compreender a permanência por décadas de algumas cartilhas e a simultaneidade de propostas metodológicas aparentemente eficazes, a despeito de sua diversa concepção de sujeito aprendente, ação docente e aquisição de código linguístico. Da mesma forma, é isso que justifica a hibridação efetuada pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula. Premidas pelas urgências das classes e dispondo de um arsenal constituído nas escolas de formação, na troca com colegas no ambiente de trabalho e nas experiências de vida pessoal e profissional, as professoras efetuam apropriações criativas dos métodos, em busca da resolução dos conflitos enfrentados no processo de ensinar a ler e escrever.

O que a história da alfabetização nos proporciona não é a evidência da primazia de um método sobre outro, de uma cartilha sobre outra. Ao contrário. Demonstra que métodos coexistem, sobrepõem-se e entrelaçam-se; que não há a aplicação literal de uma metodologia, nem um método puro. A temporalidade do passado é variada, e a produção e a apropriação dos métodos é sempre híbrida. Cabe, então, indagar em que as várias hibridações a que foi submetido um método contribuíram para sua maior ou menor eficácia, tomada, seja do ponto de vista da permanência temporal no ambiente escolar, seja da acreditação social ou científica, seja do investimento da indústria editorial (perspectivas nunca totalmente isoladas).

Voltemos, agora, à pergunta que dá mote a este Prefácio: em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? A resposta mais simples e que os capítulos que compõem este livro desenvolvem de modo detalhado é, afinal de contas, a que a história (de qualquer tema) pode dar: o passado não lega ao presente uma fórmula de sucesso a ser recuperada nem, necessariamente, uma lição.

As várias abordagens que fazemos do ontem nos alertam para a multiplicidade dos possíveis de cada momento histórico inscritos nas relações sociais de poder. Oferecem exemplos sobre o que foi feito, ampliando nosso repertório de práticas. Aguçam o interesse e o respeito à alteridade. Evidenciam o hoje como fruto das ações dos sujeitos nas diversas injunções a que estão submetidos. Mas destacam também que há sempre oportunidade para a criatividade e a invenção humanas. Suscitam reconhecer que a nossa relação com o ontem é simultaneamente de continuidade e ruptura, atribuindo várias camadas de temporalidade ao passado. Instigam-nos, por fim, a perscrutar os modos como atribuimos sentido ao mundo e significamos nossa experiência pretérita e atual, levando em consideração a materialidade da vida.

