



TESTES ABC, ESCOLA NOVA E MÉTODO ANALÍTICO GLOBAL DE ALFABETIZAÇÃO

Darlize Teixeira de Mello – PPG/Edu/ UFRGS - ULBRA/Canoas

Resumo: Esse trabalho tratará de problematizações em torno dos *Testes ABC*, da Escola Nova e do Método Global de alfabetização; aspectos históricos, culturais, pedagógicos e sociais serão considerados nessa análise. Na história das políticas de avaliação, a discussão em torno da alfabetização tem sido um aspecto polêmico. Na trajetória de uma prática avaliativa para alfabetização, ora a escolha por determinado instrumento avaliativo aparece como uma solução eficiente para minimizar o problema do fracasso na alfabetização, ora acontece uma negação desse instrumento avaliativo, ocasionando o desgaste dessas práticas avaliativas frente à escola e aos professores. Mesmo considerando a complexidade e a polêmica em torno da história das práticas avaliativas de alfabetização pretendo, nesse trabalho, focar essa discussão recuperando elementos importantes que possam ajudar-nos a compreendermos as práticas avaliativas dos *Testes ABC*, situando-os no contexto das teorias de alfabetização que se consolidaram na época da Escola Nova e da República Nova no Brasil.

Palavras-chave: Escola Nova. Testes ABC. Alfabetização.

Escola Nova no Brasil e método analítico global de alfabetização.

Associando o discurso escolanovista ao da industrialização, o Brasil, entre os anos 1920-1940 constituía-se como nação republicana, fazendo uso da escolarização de massa como seu instrumento.

[...] ao mesmo tempo em que o movimento renovador ou escolanovista defendia os valores das sociedades industriais [...] propunha uma nova concepção de infância, de métodos de ensino, de programas, de currículos, de organização e administração escolar [...] (TRINDADE, 2004, p. 424-425).

Com a Revolução de 1930 e a instauração do Estado Provisório, chefiada por Getúlio Vargas, a luta pelo sistema público de educação continuou com grande vigor, tendo em vista que esse sistema seria o instrumental necessário à formação dos cidadãos para atender as demandas advindas do avanço tecnológico e do crescimento urbano. (XAVIER, 1999 APUD SGANDERLA, 2007).

Nesse momento, chamo a atenção do leitor, para destacar que “as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna” (HALL, 1998, p. 49). O argumento que estarei pontuando aqui é que

[...] a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas [...] sob “teto político” do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais (HALL, 1998, p.49).

Nesse contexto, vale, ainda, salientar Hall (1998) quando argumenta, a partir de Anthony Giddens (1990), que as sociedades modernas não são apenas sociedades de mudança constante, rápida e permanente, mas uma forma altamente reflexiva de vida, na qual: “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas práticas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (HALL, 1998, p. 15).

Até aqui os argumentos parecem um tanto teóricos. Para dar uma ideia de como eles se aplicam na prática educacional, observando o que muda na formação dessa identidade nacional, em constante mudança, vamos tomar como exemplo o movimento da Escola Nova.

[...] movimentada pelo brusco surto industrial de 1914-1918 e o encespar das vogas cívico-nacionalistas, [é que] a inteligência brasileira decididamente empenhada na reinvenção da vida republicana, de modo a inaugurar o Brasil moderno, proclamava o fim de uma era e o início de outra, pacífica, luminosa e industrial. [...] por todos os lados constatava-se a presença de um pensamento diurno-iluminista a prefigurar o advento de uma utopia centralizadora e produtivista, fundada numa associação de homens livres de qualquer opressão e constrangimento, senhores de si e da natureza. Nesse contexto, recrudescer a busca heterogênea e polifônica do novo em educação[...] sob a denominação de “movimento da Escola Nova” ou simplesmente “escolanovismo”(MONARCHA, 2005, 129).

À luz dessas mudanças políticas, marcadas por novos ideais de educação, meu objetivo, a seguir, será o de mostrar como movimentos de renovação nacional estavam vinculados a um movimento internacional de renovação educacional, denominado ativismo. O ativismo era “um movimento internacional – embora, sobretudo europeu e norte-americano –, que teve vastíssima influência nas práticas pedagógicas da educação, especialmente as escolares” (CAMBI, 1999). Uma das características comuns e dominantes desse movimento ativista deve ser identificada no recurso à atividade da criança.

A Escola Ativa – ao que tudo indica termo utilizado por Pierre Bovet, diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau, em 1918 -, dizia que se tratava de um movimento de reação contra o que existia de medieval na escola, contra seu formalismo e seu

hábito de se colocar à margem da vida, contra sua incompreensão radical daquilo que constitui o fundo e a essência da natureza da criança (PERES, 2005, p. 120)

A partir da base dessa Escola Nova – como se convencionou chamar o movimento ativista - influenciada pelo trabalho de pensadores teóricos do ativismo Dewey, Decroly, Freinet, Ferrière entre outros – pretendia-se “estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115). Em razão disso, vamos percebendo que temas, como os abaixo apontados, tiveram centralidade nas discussões e nas produções desses pensadores ligados à Escola Nova.

Educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidade das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros (PERES, 2005, p. 115).

Considerando a influência do movimento escolanovista no Brasil, podemos destacar as reformas internas nos sistemas públicos de ensino nos diversos Estados brasileiros, através de um contexto favorável às novas metodologias em que os idealizadores das reformas foram buscar inspiração naquilo que ocorria em vários países europeus e americanos.

Algumas das principais reformas educacionais de cunho escolanovista, empreendidas em Estados brasileiros foram:

[...] no Ceará, em 1922, com Lourenço Filho; sob orientação de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925 e no Distrito Federal entre 1931 e 1935; em Minas Gerais com Francisco Campos, em 1927; com Carneiro Leão, no Pernambuco, em 1928; Fernando de Azevedo promoveu reformas no Distrito Federal, no período de 1927-1930, e em São Paulo, em 1932 (PERES, 2005, p. 117).

Essas reformas educacionais foram inspiradoras para o *Manifesto dos Pioneiros*, documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial (MORTATTI, 2000, p.143). Lourenço Filho foi uma das figuras de maior destaque no cenário nacional brasileiro, junto a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, na busca de consolidação desse ideário pedagógico.

A centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, a educação para a vida e o caráter científico da educação com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada são aspectos a serem considerados nessas diretrizes

políticas escolares. Há uma preocupação em adaptar a atividade educativa às necessidades psicobiológicas da criança.

Assim, no Brasil, com marcas desse movimento renovador já na década de 1920 (TRINDADE, 2004), a partir da década de 1930, o escolanovismo preconizava uma política nacional de educação, particularmente por aqueles que eram integrantes do Manifesto dos Pioneiros e aliavam atividades intelectuais e acadêmicas com atividades político administrativas, temos como exemplo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (MORTATTI, 2000, p. 143). Essa política de educação nacional visava,

[...] a partir da integração e generalização, em nível nacional, de iniciativas estaduais renovadoras, mas regionalmente localizadas, da década de 1920, e à organização sistêmica do ensino em seus diferentes graus, primário, secundário e superior – e modalidades – normal, rural e profissional -, essa aspiração encontra sua síntese nos princípios da “escola nova”, tal como passam a ser interpretados, divulgados e institucionalizados – a partir, sobretudo, d’*O Manifesto dos pioneiros* da educação nova (1932). [...] Nesse *Manifesto*, lançam-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política (MORTATTI, 2000, 143).

Vale ressaltar que esse momento histórico gerou, então, a necessidade de materiais específicos para cada série, com “a padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos” (FRADE, 2007, p. 30).

Nesse sentido, “o ideário republicano, nacionalista, traz a preocupação em produzir materiais “mais brasileiros”, deixando de lado os termos tipicamente portugueses e os conteúdos voltados para história de Portugal” (MAGALHÃES, 2005, p.6).

Aqui, destaco novamente Hall (1998) ao referir que

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação de toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 1998, p. 50).

Assim, observa-se, também que, essa organização política educacional não ocorre apenas em 1930, o Brasil já vinha, desde a Primeira República passando por um processo de unificação nacional. Trindade (2004) aponta a discussão exaustiva sobre a nacionalização da língua, do ensino e dos núcleos coloniais evidenciada, entre 1890 e 1930, nas análises dos relatórios de instrução do Rio Grande do Sul, destacando “à importância da escolha das cartilhas e de métodos para garantir a imposição da língua portuguesa como única no Brasil, já que o seu ensino na instrução primária começava pela alfabetização. Ao que parece, na tentativa de colaborar com a constituição da unificação de uma língua nacional, no Rio

Grande do Sul, houve um apagamento de outras línguas vernáculas, como a dos imigrantes dos núcleos coloniais desse estado” (TRINDADE, 2004, p.346).

Expandem-se, assim, a instrução primária, organizada sobre novas bases políticas e científicas. É, nesse momento histórico, que “sob influência da psicologia experimental, às questões prioritariamente relativas ao ensino vêm-se acrescentar e, tendencialmente, sobrepor-se as relativas à aprendizagem (inicial e simultânea) da leitura e da escrita enquanto técnicas fundamentais (juntamente com o cálculo) da escola primária” (MORTATTI, 2004, p. 64), uma vez que, por exemplo, no Rio Grande do Sul, “os/as alunos/as das áreas urbanas [...] saíam da escola sem o domínio das habilidades básicas de ler, escrever e contar, sendo somente o seu domínio insuficiente [...] para educar integralmente os/as futuros/as cidadão/ãs” (TRINDADE, 2004, p.424).

Segundo, ainda, Mortatti (2004, p.64): a “escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem” e a leitura, “por sua vez, passou a ser entendida não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem”, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais”.

Esse modo de compreender os processos de escrita e de leitura estava articulado às discussões sobre os métodos, em especial, os métodos analíticos¹, que partem do todo para as partes e procuram romper com o princípio da decifração.

Nesse momento da história educacional o Brasil e da história da alfabetização observa-se uma mudança no discurso pedagógico relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de ensino e de leitura utilizados até então, como o sintético², que principia pelo estudo das letras, fonemas ou sílabas, são considerados ultrapassados, e os métodos analítico ou global são considerados inovações pedagógicas.

É preciso, no entanto, esclarecer que, como sabemos, a história da aprendizagem da leitura e da escrita, como outros processos pedagógicos, é marcada pela oposição de métodos tidos como inovadores ou tradicionais, embora tais categorias não dêem conta da diversidade de métodos e da possibilidade de combinação entre eles (TRINDADE, 2004), ao considerar que

[...] não há evento histórico que não seja produto de dadas relações sociais, de tensões, conflitos e alianças, em torno do exercício do poder, de dada forma de

¹ Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentençação ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p. 26).

² Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a memorização de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. (FRADE, 2007, p. 22).

organização da sociedade, produto de práticas e atitudes humanas, individuais e coletivas. Todo evento histórico é cultural e simbólico e precisa de alguma forma de linguagem ou de simbologia para acontecer [...]. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 27).

Assim, na emergência desse novo discurso pedagógico, observamos as tensões, os conflitos e a luta para que determinado método de alfabetização prevaleça, sem deixarmos de considerar que nesse processo há constituição de temporalidades múltiplas, no sentido que os métodos sintéticos não foram totalmente abolidos em razão dos métodos analíticos. Há discursos pedagógicos “acotovelando-se” num mesmo momento histórico, pois “a constituição de diferentes estratos de acontecimentos multiplica as descontinuidades e introduz a idéia de temporalidade múltipla, série de acontecimentos, com durações próprias” (WEINMANN, 2003, p. 51)

Alguns exemplos dessa simultaneidade de discursos é o lançamento da cartilha *Caminho Suave* (Caminho Suave Edições, 1948), utilizada até 1990, e da *Cartilha Sodré* (Cia Editora, 1940), na década de 1940, ambas trabalham com o método sintético da silabação, apesar de ser um período de ampla defesa dos métodos analíticos por parte dos pesquisadores e dos governos (MAGALHÃES, 2005, p. 8). Bem como, “em Minas Gerais, após anos de indicação oficial do método global, temos, nos anos 70, a introdução do projeto Alfa para classes com dificuldades de aprendizagem, nas quais se adota o método fônico” (FRADE, 2005, p. 33).

No Rio Grande do Sul, a disputa de hegemonia por um método ou outro se fez presente, com bem destaca Trindade (2004, p.325-326):

No relatório de governantes de 1929, a Comissão de exame das Obras Pedagógicas, ao indicar cartilhas para adoção na Instrução Pública do Estado, recomendou o uso do primeiro livro de leitura *Queres Ler?*³ Por ser “baseado na processologia dos *methodos analyticos* hoje universalmente adaptados”, sendo esse primeiro livro identificado como de orientação “analítico-sintética” (Relatório, 1929, p. 102). A *Cartilha Maternal*⁴ passa a ser identificada como de orientação sintética, embora

³ Conforme parecer dado ao primeiro livro *Queres Ler?* (Acauan; Souza, 1937, p. XI), este é orientado pelo método da palavração, analítico. Tal obra é uma adaptação de *Quieres leer?*, do autor uruguaio José Henríquez Figueira (TRINDADE, 2004, p.326).

⁴ A *Cartilha Maternal*, obra do poeta luso João de Deus, destacava o método de leitura do autor. Para ele a primeira condição de ensinar por esse método seria privilegiar o “estudo da fala” (Lage, 1924, p.50), o que incluiria considerar os elementos da fala e símbolos gráficos correspondentes. Contudo, embora com esse caráter fonético, vale destacar que, a *Cartilha Maternal*, não fragmentava a palavra ao proceder à análise fonética e ao ensinar regras. Sendo, assim, possível dizer que tal método de leitura, unidade da palavra/fonetização, poderia pertencer à orientação metodológica de leitura analítica, por partir da unidade linguística: a palavra (TRINDADE, 2004, p.79). Nesse, sentido pretendo marcar, mais do que tentar classificar esse método de leitura num discurso pedagógico mais moderno, menos moderno, como o contexto histórico e cultural foi se apropriando de determinados modos discursivos para fazer valer o uso de determinadas obras didáticas em detrimento de outras.

continue sendo indicada. Não o primeiro livro *Queres ler?*, mas também outros livros de leitura ganham reconhecimento e indicação por essa Comissão, por serem avaliados como obras que se integram às inovações da pedagogia moderna.

Julgo pertinente mostrar essas nuances das disputas pela hegemonia de um método em detrimento de outro, pois permitem ver os deslocamentos que sofrem os métodos, à medida que “novos” discursos vão sendo produzidos.

Nesse contexto os métodos globais de ensino da leitura, vão gradativamente também, enfatizando os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos, uma vez que os adeptos do método global utilizavam argumentos apoiados em pressupostos da psicologia da Gestalt e da psicologia infantil. A contribuição das ideias e princípios da Gestalt somam-se as conclusões das pesquisas da psicologia infantil, segundo as quais o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato (MACIEL, 2010).

Nesta perspectiva psicológica, observa-se a importância da identificação dos principais elementos de composição da imagem de modo que o conjunto gráfico possibilite a compreensão do significado exposto. Para os defensores do método global:

[...] a leitura não é ponto de partida, é uma consequência, no processo de aprendizagem. Isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elaboram-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de vocabulário familiar. A frase é expressa oralmente, e, em seguida, escrita. Depois vem o reconhecimento e, finalmente, a leitura (MACIEL, 2010, p. 56).

Observa-se também, uma modificação nos textos das cartilhas e dos primeiros livros “que passam a apresentar as brincadeiras e as peraltices das crianças como parte do universo infantil, tratando-o como um mundo a parte” (TRINDADE, 2004, p.410). Conforme a autora constata ao analisar os textos das cartilhas e dos primeiros livros do final do século XIX,

[...] as lições de boas maneiras, bem como as de respeito, tolerância e afeição seriam gradativamente suavizadas e substituídas, durante as primeiras décadas do século XX, [...] por textos que descreveriam os personagens, geralmente meninos e meninas, acompanhados de seus brinquedos ou de animais de estimação. Assim, ao final das cartilhas, os textos de cunho cívico, religioso e moralista iriam cedendo lugar a adivinhas, poemas, contos da carochinha, marcando uma infantilização de alguns temas, como o do mundo do trabalho e o envolvimento das crianças com o mesmo (TRINDADE, 2004, p. 410).

Nesse sentido, podemos observar o que Cook-Gumperz (2008) argumenta sobre a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva, sendo considerado pela autora essa a chave para as mudanças ideológicas do século vinte.

O desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública, bem como um padrão nacional de alfabetização, significou que as escolas se transformaram num dos principais canais para a transmissão seletiva do conhecimento. Em tal situação, muito mais ênfase é colocada sobre a crescente sofisticação tecnológica das técnicas de ensino e aprendizado, como um meio de desenvolver as habilidades cognitivas das crianças (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 49).

Assim sendo, a implantação do método global, nessa época, foi influenciada pelo trabalho de pensadores teóricos do ativismo: Decroly e Freinet, entre outros. Ideias como motivação e ludicidade faziam parte dos princípios do método global para a leitura. O belga Decroly, por exemplo, “defendia um período preparatório para alfabetização, com uso de jogos que possibilitassem às crianças a passagem do concreto para o abstrato e o desenvolvimento das discriminações auditiva, visual e tátil” (MAGALHÃES, 2005, p.6). Vale destacar que, entre os anos de 1950 e 1980, há a transposição didática desses jogos para os livros de exercícios (exercícios de coordenação motora, visual, figura a fundo, entre outros), transformando os jogos pedagógicos, que tinham por objetivo trabalhar o material concreto em relação ao abstrato, em atividades didáticas de escrita para o período preparatório à alfabetização (MACIEL, 2010, p. 57).

Algumas convergências entre o método natural, utilizado pelo pedagogo francês Freinet, e o método global também podem ser observadas. Para Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (2001 APUD FRADE, 2005, p. 38):

[...] o método natural [...] assumido por Freinet como uma adesão ao método global de leitura teria como foco a produção escrita. Na tarefa de escrever, a criança teria necessidade de solicitar a um adulto um modelo gráfico das palavras. Para ele, a vontade de escrever da criança seria mantida pelo incentivo de que ela se comunicasse à distância. A leitura, assim, seria consequência da escrita. [...] Acreditava-se que, à medida que elas fossem escrevendo, gravariam a forma global das palavras e que estariam também atentas à decodificação, em fase posterior. Por essa razão, a produção de uma imprensa pedagógica tem centralidade no método natural de Freinet.

Observa-se, nesse método, os princípios do método global, considerando que a leitura era vista como um processo eminentemente visual e aparecia como uma necessidade da criança, tendo como base de sustentação teórica a psicologia.

Entrando em cena, no entrecruzamento desses discursos, métodos sintético e analítico, Lourenço Filho assume um papel de vanguarda, propondo soluções técnicas para o problema da alfabetização.

[...] diluem-se as bandeiras de luta relativas à alfabetização [...] embora o método analítico continue a ser considerado “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai se diluindo, à medida que vai se secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o analítico-sintético⁵ – misto ou “ecletico” – e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000, p.145).

⁵ Vale destacar, a partir de Mortatti (2000), que esse período da alfabetização, marca a emergência de conceitos como métodos analítico-sintéticos e alfabetização “sob medida. Para a autora, dos meados da década de 1920 até

Com o objetivo de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau da escola primária, hoje, equivalente, ao segundo ano do ensino fundamental de nove anos, e visando à economia, eficiência e rendimento escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos do 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, através dos *Testes ABC* (MORTATTI, 2000).

A seguir, passo a contextualizar esse movimento educacional e de alfabetização como instrumento de avaliação, destinado as classes de alfabetização, os *Testes ABC*.

Os *Testes ABC* e o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita.

Como proposta de solução para o problema do fracasso escolar no 1º grau e de acordo com os princípios da educação renovada, surge os *Testes ABC*⁶ como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição de perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequado (MORTATTI, 2000). De acordo com Lourenço Filho (apud MORTATTI, 2000), criador dos *Testes ABC*, esse instrumento avaliativo seria uma das soluções possíveis para o problema verificado, a partir de sua fundamentação teórico-experimental. Nessa perspectiva o autor entende o teste “como um simples reativo, com o emprego do qual se poderão obter amostras de comportamento, de um ponto de vista determinado, as quais se tornam significativas mediante tratamento estatístico” (MORTATTI, 2000, p.151).

Embora Lourenço Filho seja um de seus mais conhecidos e propagadores, destacando-se pelo pioneirismo das formulações contidas nos *Testes ABC*, a aspiração de tudo medir

o final da década de 1970, imperaria a relativização dos métodos de ensino e leitura por meio, inicialmente da disputa entre os defensores do método analítico-sintético [métodos que misturavam as estratégias dos analíticos e sintéticos] e os partidários do tradicional método analítico, com a posterior hegemonia da “alfabetização sob medida”, sob a influência dos *Testes ABC*.

⁶ De acordo com informações contidas no capítulo III da 1ª edição dos *Testes ABC*, datada em 1933, as pesquisas que derivam o livro iniciam-se, em 1925, na escola modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, sendo retomadas na Escola Normal de São Paulo, com crianças do Jardim da Infância e da Escola-Modelo. A partir de 1928, os resultados dessas pesquisas começam a ser divulgados, e os *Testes ABC* passam a ser aplicados, institucionalmente, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, centros urbanos brasileiros por onde se registram passagem de estudiosos estrangeiros como E. Claparède, A. Binet e Th. Simon, pesquisadores esses articulados aos princípios dos *Testes ABC*. Por essa época observa-se também uma ampla divulgação dos primeiros resultados e aferição dos *Testes ABC* sob formas de artigos em periódicos e comunicações em eventos nacionais e internacionais relativos à educação e psicologia (MORTATTI, 2000)..

cientificamente não é marca exclusiva desse educador, mas de uma espécie de moda da época – a psicometria –, conforme já pontuado anteriormente.

Data de então, a entrada na cena histórica de uma série de medidas objetivas e de aptidões, a saber: testes psicológicos, rendimento escolar desigual, orientação e qualificação profissional [...] [relacionadas] a propostas de manuais estrangeiros, como, por exemplo, *Échelle métrique de l'intelligence*, de Alfred Binet (1905), ponto de partida dos testes psicológicos, cuja origem residiu na necessidade de discriminar entre as crianças atrasadas aquelas susceptíveis de progresso em classes normais e aquelas que demandavam classes especiais (MONARCHA, 2005, p.131).

Essa escala de medida de inteligência tornou-se moda entre especialistas e, por certo, estimulou a produção de uma ampla bibliografia nos meios universitários e escolares, nas primeiras décadas do século XX (MONARCHA, 2005).

Faço agora, uma síntese dos pensamentos e fundamentos de Lourenço Filho em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, a partir de métodos de alfabetização contidos na *Cartilha do Povo – para ensinar a ler rapidamente* (1928), editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, sendo a primeira de uma série de livros didáticos editados pelo autor, destinando-se ao ensino da leitura e da escrita de crianças e adultos das escolas brasileiras (BERTOLETTI, 2006, p.24), bem como os contidos na cartilha *Upa, Cavalinho!* (1957), publicada também pela mesma editora, destinando-se ao ensino inicial da leitura e da escrita a crianças das escolas brasileiras e encerrando⁷ a Série de Leituras Graduadas Pedrinho⁸ (BERTOLETTI, 2006, p.74).

Contextualizo essas duas cartilhas no sentido de observarmos as principais ideias de Lourenço Filho em relação à alfabetização, uma vez que, como dito anteriormente, os *Testes ABC* representam uma síntese desse pensamento.

É importante ressaltar que a *Cartilha do Povo*, embora publicada seis anos antes dos *Testes ABC*, é produzida concomitante ao desenvolvimento das pesquisas experimentais sobre o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, assim como era concomitante com os ideais da Escola Nova.

⁷ Destaco o fato curioso de a cartilha encerrar e não iniciar essa Série de Leituras. Isso poderia ser considerado em razão de dois motivos: um, o fato da *Cartilha do Povo* continuar atual e intensamente utilizada, à época do lançamento dessa outra cartilha. E, estando prontos os quatro livros da Série, parece ter sido necessária uma “introdução”, uma vez que seu primeiro livro, *Pedrinho* (1953), parece ter sido utilizado nas escolas como instrumento de aprendizado da leitura inicial (BERTOLETTI, 2006, p.74).

⁸ A Série de Leituras Graduadas Pedrinho é composta por seis títulos – cinco livros de leitura e uma cartilha –, a saber: *Pedrinho* – primeiro livro (1953); *Pedrinho e seus amigos* – segundo livro (1954); *Aventuras de Pedrinho*, terceiro livro (1955); *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, quarto livro (1956); *Pedrinho e o mundo*, quinto livro que parece não ter sido editado, embora o autor e a Editora o citem constantemente na propaganda e descrição da Série; *Upa, Cavalinho!* – cartilha (1957) (BERTOLETTI, 2006, p.74). Entendo que a cartilha possa ter sido feita posteriormente aos livros de leitura, mas ela se destina à alfabetização enquanto os livros de leitura foram criados para serem utilizados com alunos já alfabetizados, do 1º ao 5º ano. Sim, o que deve constar, então?

Desse modo, de acordo com essa nova mentalidade educacional, almejava-se para a escola uma função socializadora, a partir da promoção da unificação cultural, da integração do elemento estrangeiro e da moralização das classes, de forma a garantir o progresso nacional, a organização racional e a homogeneização da sociedade. É possível observar em *Cartilha do Povo* os valores característicos dessa mentalidade educacional:

[A] *Cartilha do Povo*, portanto não se caracteriza por ser um instrumento neutro com fins simplistas de transmissão das técnicas do ler e do escrever, trata-se de instrumento de divulgação e aplicação de uma mentalidade nacionalista, moralizante, que ressalta a idéia e o sentido de nação e seus símbolos, bem como conclama a todos a assumirem suas responsabilidades como trabalhadores, estudantes, enfim, como brasileiros que têm uma função a desempenhar para o progresso e o desenvolvimento nacional, para ingresso do país na era da industrialização e na modernidade (BERTOLETTI, 2006, p.56).

Nesse movimento de reformas, na educação propunha-se uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais. Em relação ao aprendizado da leitura e da escrita relativizava-se não somente os métodos de ensino, como também os demais aspectos externos ao aprendizado da criança. Nessa perspectiva de trabalho, se priorizava aspectos internos da maturidade biofisiológica do aluno, como os responsáveis pelo seu desempenho escolar. Vale, então, apontar que “a *Cartilha do Povo* não segue um “método puro”, tendo-se optado pelo analítico-sintético, ou seja, pelo método misto⁹, em virtude da posição relativista e propagada pelo autor em relação aos métodos de alfabetização” (BERTOLETTI, 2006, p.34).

Saliento, ainda que, embora a *Cartilha do Povo* tenha sido escrita num momento marcado pelas influências das discussões sobre os métodos da leitura e da escrita e na fixação de instruções normativas¹⁰ para a utilização do método analítico, as lições não seguem totalmente essas instruções. Desse modo, as lições não se organizam na ordem alfabética de apresentação das letras, a separação silábica das palavras é iniciada já nas primeiras lições e iniciam-se as lições diretamente com palavras.

Por outro lado, observam-se também significativas semelhanças, como por exemplo: “à sequência dos passos, com destaque das palavras, sílabas e formação de novas palavras e

⁹ As lições da *Cartilha do Povo* como da cartilha *Upa, cavalinho*, ora partem de pequenos “textos” com posterior destaque de sentenças e palavras, formando depois novamente sentenças e, por fim “textos” ora partem de sílabas, formando palavras, sentenças e “textos”. Textos são grifados no sentido que em sua maioria constituem, na verdade, em uma sucessão de frases, relacionadas entre si por elementos comuns, que podem ser sílabas ou as palavras-chave estudadas, ou, ainda o objeto de uma oração repetindo-se como sujeito da próxima. Neste último caso, são chamados de “historietas”, nos moldes das Instruções Práticas, de 1915, conforme se verificará adiante (BERTOLETTI, 2006).

¹⁰ As Instruções Práticas assinadas pelos professores Arnaldo de Oliveira e Ramon Roca Dordal foram fixadas em 19 de fevereiro de 1915 pela Diretoria Geral da Instrução Pública e estabelecem, mediante “modelo de lições”, como se deve dar o ensino da leitura por meio do método analítico: da “historieta” para a palavra, da palavra e da palavra para a sílaba, num processo de análise que contribui para a aquisição de ideias e pensamentos (BERTOLETTI, 2006, p.38).

sentenças; à escolha das palavras-chave, girando em torno de [...] coisas do círculo de conhecimento das crianças” (BERTOLETTI, 2006, p.41).

Para podermos contextualizar os princípios da alfabetização, presentes na cartilha *Upa, cavalinho!* Destacarei à análise de Bertoletti (2006), a partir do *Guia do Mestre* para o ensino da leitura. Esse livro acompanha a cartilha e sintetiza os estudos e pesquisas do autor a respeito do aprendizado da leitura e da escrita.

Cabe inicialmente ressaltar que, o *Guia do mestre*, embora pareça ser um material didático atualizado da obra de Lourenço Filho, não apresenta, segundo Bertoletti (2006)

[...] mudanças substanciais em relação ao pensamento inicial do autor, mas sim a permanência de ideias básicas, com pequenas modificações a fim de se ampliarem e se atualizarem as idéias de acordo com as necessidades da alfabetização. [...] O *Guia do mestre*, configura-se na base teórica de *Upa, cavalinho!*, como síntese dos princípios básicos de *Testes ABC*” (BERTOLETTI, 2006, p.105).

O *Guia do mestre*¹¹, “é um instrumento prático ou pequeno material teórico-prático como denomina o autor, para facilitar o trabalho do professor, assim como para nortear suas opções por certos princípios do ensino da leitura e por certos procedimentos didáticos fundamentados nesses princípios” (BERTOLETTI, 2006, p.105).

Como instrumento regulador do trabalho com a cartilha *Upa, cavalinho!*, o *Guia do Mestre*, inicialmente um folheto que acompanha a cartilha, no capítulo introdutório às duas partes que o compõem apresenta algumas considerações gerais traçadas pelo autor a respeito do ensino da leitura. Esse capítulo introdutório dividi-se em quatro subtítulos: I – Ensinar e aprender; II- Situações de aprendizagem¹² da leitura; III- Aprendizagem rudimentar e aprendizagem funcional da leitura; IV – Importância da graduação do material de leitura.

A partir da análise feita por Bertoletti (2006), do *Guia do mestre*, se observa a consolidação dos princípios da Escola Nova presentes no material. Explico. Quando a autora caracteriza os princípios básicos da obra salientando o papel do professor como organizador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o ritmo de aprendizagem desses, o papel do aluno como central nesse processo, a importância do material como forma de estímulo e convenientemente graduado e o ambiente como elemento essencial nesse

¹¹ Tem sua 1ª edição em dezembro de 1956, com 5 mil exemplares, tendo-se notícia de mais 3 edições no ano de 1957, com tiragens de respectivamente: 5 mil, 10 mil e 10 mil exemplares. Após essa data, o Guia para a cartilha parece ter sido incorporado em um único título: Guia do mestre para o ensino da leitura: para a Série Pedrinho – 2ª edição em 1969, 2 volumes ilustrados, o primeiro com aplicação prática à cartilha e ao livro 1, e o segundo, aos livros 2, 3, e 4 da série (MORTATTI, 2000, p.176).

¹² Vale destacar que nos guias para o mestre, Lourenço Filho passa a usar o termo “aprendizagem” em lugar de “aprendizado” que usara nos escritos produzidos até então (BERTOLETTI, 2006, p.107). Considero que tal mudança de termo possa ser associada à emergência das teorias cognitivistas nessa época.

processo, pois é o meio onde a criança aprende a leitura. Destaco, assim, algumas das análises da autora, considerando o *Guia do mestre*, de Lourenço Filho, de 1957.

O professor não pode saber apenas o que pretende ensinar, assevera o autor, mas principalmente saber como ensinar eficientemente, ou seja [...] propor e desenvolver as situações de aprendizagem convenientes e oportunas, para cada grupo de alunos, e mesmo, em determinados casos, para cada aluno, individualmente (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 9). O aluno, por sua vez, é a pessoa que sente, pensa e age, é o sujeito da aprendizagem, o elemento capital que se encontra relacionado com seu grupo [...] afirma Lourenço Filho (BERTOLETTI, 2006, p.109).

Ao descrever a aprendizagem da leitura no *Guia do mestre*, Lourenço Filho (1957) destaca dois objetivos: um relativo à aquisição do mecanismo da leitura, ou o conhecimento gráfico-fonético, pelo domínio das sílabas e combinações das letras; e outro relativo à formação de atitudes e hábitos que devem levar a criança a ler com compreensão (BERTOLETTI, 2006, p.111).

Contudo, o autor não deixa de trazer à tona para aprendizagem da leitura os processos psicológicos infantis, enfatizando os aspectos internos e pessoais relativos à maturidade e o desejo que esse sujeito psicológico infantil apresente para aprender. Para o autor, considerando as metas narrativas homogeneizadoras da época, em nível satisfatório, o nível desejado de maturidade existe na maioria das crianças de sete anos, não, porém, em todas, salientando a exclusão dos “anormais”.

Deste modo, ainda para o autor convirá, então, verificar o nível de maturidade de cada escolar por meio dos *Testes ABC*. A eficiência da aplicação dos Testes mostra-se quando o autor salienta a cientificidade dos mesmos, o legitimando enquanto prática avaliativa: “[...] Por esses testes, sabe-se se uma criança está realmente madura para os exercícios escolares comuns, se necessitará de exercícios preparatórios, ou mesmo de cuidados especiais¹³” (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 21 apud BERTOLETTI, 2006, p.112-113).

Como anteriormente já pontuado as ideias de motivação e ludicidade já faziam parte dos princípios do método global para a leitura, a partir dos ideais pedagógicos da Escola Ativa. Observa-se que o próprio título da cartilha (*Upa, cavalinho!*) sugere uma brincadeira. Vale, assim, destacar que, para Lourenço Filho o desejo de aprender a ler ou a motivação eram geralmente marcadas por graus diversos.

¹³ Ao apontar esse aspecto mencionado por Lourenço Filho (1957) fiquei a pensar se nós também, como professores do município de Porto Alegre, embora sem os Testes ABC, mas por muito tempo utilizando o teste das quatro palavras e uma frase, vinculados a teoria da psicogênese e outras avaliações, ao fazermos as atas finais de conselho de classe não estaríamos utilizando a mesma lógica avaliativa, renomeada. Explico. Poderíamos considerar que as crianças que recebem em sua ata final a sigla OS (Progressão Simples) seriam as maduras, as que recém a sigla PPDA (Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio) seriam as que necessitariam de exercícios preparatórios e as PSAE (Progressão Sujeita a Avaliação Especializada) seriam as crianças que, para o autor, necessitariam de cuidados especiais, assim como para nós.

O desejo de aprender a ler, ou a motivação para isso [...] será menor nas crianças que provenham de lares onde os pais sejam analfabetos, e onde não haja livros, revistas e jornais. À escola competirá manter e desenvolver esse desejo, inclusive mediante o emprego de material apropriado. Uma cartilha deve ter vocabulário e assunto adequados, e, assim, também, uma graduação que levem a criança a ganhar confiança em si mesma e em suas capacidades ((LOURENÇO FILHO, 1957, p. 21 apud BERTOLETTI, 2006, p.112).

Com isso considero relevante destacar que as condições para aprendizagem da leitura evidenciadas na cartilha *Upa, cavalinho!*: maturidade, desejo de aprender e utilização de material adequado e de exercícios graduais são comuns também a *Cartilha do povo*. Sendo que, uma das modificações que poderiam ser observadas entre essas cartilhas (*Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!*) é que a preocupação inicial com a educação popular e com a “alfabetização das massas”, presente na *Cartilha do povo*, perde sua relevância, tornando-se, na cartilha *Upa, Cavalinho!* a alfabetização das crianças o ponto principal das preocupações do autor, do que derivam os temas e personagens em *Upa, cavalinho!* destinados explicitamente a infância, com o lúdico ganhando relevância (BERTOLETTI, 2006).

O que se observa, assim, nesses princípios para aprendizagem da leitura, presentes nas cartilhas analisadas, é que o autor não faz modificações, mas permanece fiel à rigorosa fundamentação que sempre o norteou correlacionadas a literatura psicológica experimental dedicada a estabelecer aptidões e habilidades necessárias para aprendizagem da leitura, a partir de variáveis consideradas essenciais para o desenvolvimento da maturidade. Entre essas variáveis podemos citar: a discriminação visual, a discriminação auditiva, a discriminação viso-motora, a boa articulação.

Assim sendo, ao analisar os *Testes ABC* e seus efeitos práticos procurei evidenciar que estas formas de examinar o sujeito alfabetizando, classificando-os e ordenando-os em classes apropriadas de acordo com os resultados dos testes, não podem ser entendidas isoladas de um contexto discursivo global e local, uma vez que se constituem, conforme procurei pontuar, num emaranhado de relações sociais e de poder, que pretendiam formar os sujeitos alfabetizando em sujeitos escolares.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2007.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha, Upa, cavalinho!*São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bo-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____ (Org.). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*. Revista do Centro de Educação. Dossiê de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria, vol.32, n.1, 2007. P. 21-40.

_____. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010. P.46-60.

MAGALHÃES, Naiara. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. In: CEALE. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte: ago./set. de 2005 ano 1. n.3.

MONARCHA, Carlos, O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias no Brasil, Volume III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P.129- 141.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo 1876-1994)*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias no Brasil, Volume III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. P.114-128.

RAMOS DO Ó, Jorge. A Criança Transformada em Aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. P.281-304.

SGANDERLA, Ana Paola. *A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica de organização escolar*. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?* São Paulo: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 9, p. 125-142, jul.-dez. 2004.

WALKERDINE, Valérie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216

FONTES CONSULTADAS

LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.