

A MATERIALIDADE DO AMBIENTE ADEQUADO À ALFABETIZAÇÃO: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990)

Materiality of a suitable literacy environment:
an analysis of pedagogical discourses (1930-1990)

La materialidad del ambiente adecuado a la alfabetización:
un análisis de los discursos pedagógicos (1930-1990)

ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME*, ANA LAURA GODINHO LIMA

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

*Autora para correspondência. E-mail: andressaleme@usp.br.

Resumo: O artigo caracteriza as recomendações acerca do ambiente escolar adequado à alfabetização das crianças, contidas em livros destinados aos professores e publicados no Brasil entre 1930 e 1990. Nesse período, observa-se a transição do predomínio do ideário escolanovista ao dos preceitos do construtivismo nesses textos. Essa mudança se manifesta nos modos de pensar a organização do ambiente escolar e a sua importância no aprendizado das letras: se no primeiro momento, a preocupação maior era com a criação de um ambiente sadio, posteriormente, passou a ser com a organização de um ambiente pedagógico. Por outro lado, permaneceu a tendência a fundamentar as recomendações na psicologia da criança.

Palavras-chave: história da educação; cultura escolar; formação docente.

Abstract: This paper examines the recommendations regarding a suitable school environment for childhood literacy contained in books directed at teachers published in Brazil between 1930 and 1990. In this period, such texts are transitioning from the predominant Escolanovista (New Education) ideology to a Constructivist perspective. This change manifests itself in how educators discuss the school environment organization and its importance for literacy learning: if, at first, their greatest concern was with creating a healthy environment, later it became organizing a pedagogical environment. On the other hand, these recommendations remained based on child psychology.

Keywords: history of education; school culture; teacher education.

Resumen: El artículo caracteriza las recomendaciones sobre el ambiente escolar adecuado a la alfabetización de los niños, contenidas en libros destinados a los profesores y publicados en Brasil entre 1930 y 1990. En ese periodo se puede observar la transición del predominio del ideario escolanovista a los preceptos del constructivismo en esos textos. Ese cambio se manifiesta en los modos de pensar sobre la organización del ambiente escolar y sobre su importancia en el aprendizaje de las letras: si en un primer momento, la preocupación mayor era con la creación de un ambiente sano, posteriormente, pasó a ser con la organización de un ambiente pedagógico. Por otro lado, permaneció la tendencia a fundamentar las recomendaciones en la psicología de los niños.

Palabras clave: historia de la educación; cultura escolar; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre o desenvolvimento humano, a consideração sobre os fatores biológicos e ambientais e o modo como interagem constituiu-se um tema central e, frequentemente, foi expressa no par *nature x nurture*. Enquanto nas primeiras décadas do século XX o fator biológico mereceu mais atenção, a partir da década de 1930, as investigações se voltaram para o fator ambiental, buscando compreender o que configuraria um ambiente adequado ou prejudicial à formação das crianças. Produzidos no âmbito da medicina, da psicologia do desenvolvimento e educacional, esses saberes foram incorporados em outras áreas, incluindo a pedagogia. Neste artigo, busca-se caracterizar as considerações sobre a influência do ambiente no aprendizado e as recomendações para a organização do espaço e dos materiais escolares feitas por especialistas que escreveram livros sobre alfabetização direcionados aos professores entre as décadas de 1930 e 1990.

A menção ao “ambiente alfabetizador” é relativamente recente na bibliografia sobre alfabetização consultada para a escrita deste artigo, já que aparece apenas em 1991. De fato, é a partir da década de 1990 que a expressão surge nos discursos pedagógicos, inclusive nos discursos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), acompanhada de recomendações sobre a sua preparação a serem seguidas pelos professores que atuam nos ciclos de ensino voltados à alfabetização das crianças (Leme & Lima, 2021).

No entanto, os enunciados sobre a adequação do ambiente para o aprendizado da leitura e da escrita estão presentes entre as recomendações dos especialistas já nos livros publicados entre as décadas de 1930 e 1980. Isso evidencia que a associação entre as condições do ambiente e a alfabetização não é um tema recente no âmbito da pedagogia, tampouco se pode afirmar que a preocupação com a sua organização corresponde ao surgimento de uma teoria ou concepção de alfabetização específica. Isso, porque, tanto o ideário escolanovista, como o discurso construtivista, apesar de suas diferenças quanto aos modos de ensinar e de compreender a criança, aproximam-se ao recomendarem que a alfabetização deve fundamentar-se nos saberes da psicologia do desenvolvimento e formulam recomendações específicas sobre o ambiente em que a criança aprende, incluindo a organização do espaço e a preparação dos materiais, as quais deveriam ser objetos de atenção do professor.

Além disso, as produções situadas no campo da história da educação evidenciam que a relação entre o ambiente e o aprendizado das crianças na escola não é recente e não se restringe à alfabetização, mas, constitui objeto da atenção de especialistas de diversas áreas: medicina, psicologia, educação etc., desde as primeiras décadas do século XX, intensificando-se a partir de fins dos anos 1930 (Stephanou, 2006; Lima, & Cazetta, 2022).

Este artigo se propõe a examinar, a partir da análise de sete livros publicados no período indicado, como as recomendações para a preparação do ambiente escolar nos discursos pedagógicos dedicados à alfabetização foram formuladas historicamente. Esses discursos se caracterizaram pelo estabelecimento de uma forte associação entre a educação das crianças e o progresso do país e, além disso, pela convicção de que as práticas de ensino deveriam ser cientificamente fundamentadas na psicologia da criança.

À luz da perspectiva de Michel Foucault (2012) sobre a análise do discurso, compreende-se que a perspectiva da escola nova e a do construtivismo configuram dois discursos distintos. Em outras palavras: duas formas de enunciar a verdade sobre a criança e a alfabetização e, como veremos, modos distintos de conceber a função do ambiente no aprendizado da criança e de formular recomendações para a sua organização, embora seja possível identificar aspectos em comum entre eles, conforme já se explicitou.

A partir dos anos 1920, o movimento da escola nova difundiu-se no Brasil e resultou na publicação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*, redigido por Fernando de Azevedo (Boto, 2022). Nesse documento, destinado ao povo e ao governo, 26 intelectuais conclamaram uma educação pública, obrigatória, gratuita, laica, sem distinção de sexo e sob a responsabilidade do Estado. O movimento escolanovista defendia a democratização das oportunidades educacionais, estabelecendo que a progressão nos estudos deveria ocorrer não segundo o privilégio de classe, mas pelo critério das capacidades biológicas. Ao mesmo tempo, entendia que os conteúdos, as práticas de ensino e os espaços escolares deveriam ser planejados de maneira científica, o que significava principalmente que deveriam adequar-se à psicologia da criança (Azevedo et al., 2010).

Entre o final dos anos de 1970 e o início da década de 1980, o discurso que condicionava o aprendizado da leitura e da escrita a “como o professor deveria ensinar foi desafiado, e a pergunta passou a ser como a criança aprendia a ler e a escrever”. Desde então, no Brasil, procurou-se respostas a essa questão nos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e em trabalhos da pesquisadora Emilia Ferreiro (1991), orientada por ele, sobre a *A psicogênese da língua escrita*, convencionalmente denominada apenas como “construtivismo”.

Essa nova elaboração discursiva buscava solucionar um problema que não era novo: o insucesso no aprendizado da leitura e da escrita. Em síntese, o pensamento construtivista disseminou a ideia de que as crianças constroem hipóteses sobre a leitura e a escrita antes mesmo de irem à escola, e o seu conhecimento sobre o sistema alfabético avança a partir de hipóteses que se sucedem em uma certa ordem. Para Mortatti (2019), o construtivismo se tornou reconhecido como uma “revolução conceitual”, porque modificou os modos de compreender a criança e o aprendizado.

Quando se pensa nas relações entre o discurso escolanovista e o discurso construtivista, porém, talvez se possa dizer que o construtivismo representou um passo adiante em direção à convicção de que o ensino deve ser adaptado à psicologia do aluno. Passou-se de um discurso que procurava mostrar como o professor devia ensinar tendo em vista os saberes sobre o desenvolvimento da criança a um discurso mais centrado na descrição das etapas de aprendizado da leitura e da escrita pela criança, com sugestões de como o professor poderia atuar para favorecer esse aprendizado. Dessa perspectiva, surge a ideia de que o trabalho do professor consistia, em grande parte, em preparar o ambiente da sala de aula de modo a favorecer o contato das crianças com as letras, a leitura e a escrita, e daí, a expressão “ambiente alfabetizador”.

Entre os livros examinados, são exemplos do discurso escolanovista os seguintes: *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*¹ (Lourenço Filho, 2008); *Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário*² (D’Ávila, 1965); *A escrita na escola primária*³ (Marques, 1950); *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professores de curso primário* (Silveira, 1966)⁴; e *Ensinando à criança: guia para o professor primário*⁵ (Marcozzi, Dornelles, & Rêgo, 1970). Alinhadas ao ideário construtivista destacam-se as obras: *Alfabetização natural* (Rizzo, 1988); e *Construindo a alfabetização* (Biscolla, 1991).

Este artigo busca compreender de que maneira os discursos elaborados por educadores se apropriam dos saberes da psicologia do desenvolvimento para nortear o trabalho docente sobre a materialidade física e as condições afetivas do ambiente adequado ou inadequado para a alfabetização das crianças. Reitera-se que essa escolha se ampara na perspectiva foucaultiana sobre a análise do discurso, assim o objetivo deste estudo é analisar as coisas ditas como aparecem e se ligam a outras nos escritos, sem buscar estabelecer um sentido não declarado pelos autores dos materiais examinados. Com o intuito de apresentar a complexidade do próprio discurso, pretende-se identificar e descrever as variações, repetições e transformações presentes nos livros indicados, buscando, desse modo, contribuir para a história da cultura escolar no que diz respeito à

1 A obra foi publicada em 1933, nesta proposta, adota-se a 13. ed. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

2 O 1.º volume foi veiculado pela primeira em 1940 e, em caráter complementar, foram publicados o 2.º volume, em 1944, e o 3.º, em 1954, os quais passaram a constituir o primeiro volume desde a 8.ª edição (Mortatti, 2019). Este exame considera a 10.ª edição do 1.º volume (1965) que, assim como as demais, foram organizadas pela Editora Saraiva.

3 A obra lançada em 1936, e a reedição no ano de 1950, compõem o acervo da ‘Bibliotheca de Educação’, organizada por Lourenço Filho.

4 O livro foi publicado em 1959 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e integrou a série de livros de textos para a Escola Primária. Nesta análise, adota-se a 3.ª edição do ano de 1966, veiculada pela Editora Conquista.

5 Considera-se nesta análise um exemplar da 2.ª edição de 1970, da editora Ao Livro Técnico S.A, do material originalmente publicado em 1965.

alfabetização e aos modos de alfabetizar as crianças como se apresentam nestes enunciados. Partilha-se, assim, a compreensão aberta por Frago:

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar - as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora -, ou seu espaço interno -, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar (Frago, 1995, p. 71).

Após essa introdução, o presente artigo subdivide-se em quatro partes: na primeira, apresentam-se brevemente os modos como os especialistas compreendem a criança e como ela deve ser alfabetizada, sob a ótica escolanovista e construtivista. Na sequência, destacam-se alguns enunciados voltados ao ambiente físico da escola e da sala de aula, como as características do prédio escolar, a disposição dos móveis e dos materiais que devem compor a sala de aula. Na terceira parte, são descritos os enunciados relativos aos aspectos afetivos que participam da configuração do ambiente escolar, no qual se estabelecem as relações entre a criança e o professor, bem como entre os alunos e, ainda, entre os professores, os alunos e as suas famílias. Nas considerações finais, as aproximações e os distanciamentos entre os discursos examinados, bem como seus efeitos estão destacados.

DUAS FORMAS DE ENUNCIAR VERDADES SOBRE A CRIANÇA E A ALFABETIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: OS DISCURSOS ESCOLANOVISTA E CONSTRUTIVISTA

No livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (2008), Lourenço Filho, expoente do movimento escolanovista, apresentava os testes ABC como uma medida que pouparia tempo e energia de professores e alunos no enfrentamento ao elevado número de reprovações nas escolas primárias de São Paulo no início da década de 1930. Segundo o renomado educador, os testes ABC permitiriam aos professores conhecer os seus alunos a partir dos saberes da psicologia e, aos alunos, seria dada a oportunidade de serem alfabetizados conforme as suas capacidades.

Ao trabalhar a partir da perspectiva da psicologia experimental, o educador acenava aos professores com a possibilidade de classificação das crianças de acordo com o critério do nível de maturidade, que permitiria prever o tempo que as crianças levariam no aprendizado da leitura e da escrita. Os estudantes mais maduros estariam aptos à aprendizagem da leitura e da escrita em um semestre; os parcialmente

amadurecidos, em um ano letivo; já os imaturos exigiriam acompanhamento especial para alcançarem a maturidade, considerada requisito para o aprendizado. Por meio do agrupamento dos alunos em turmas mais homogêneas em relação a esse critério, buscava-se aumentar o rendimento do trabalho escolar.

Para o educador, essa seria uma condição para a criação de um ambiente mais adequado ao ensino e ao aprendizado, na medida em que permitiria que os professores adaptassem as suas exigências às possibilidades dos alunos. Dessa maneira, os mais imaturos não se sentiriam desencorajados diante de dificuldades que ultrapassassem as suas forças, e os mais maduros não se sentiriam desinteressados diante de tarefas fáceis demais para eles. Ao propor os testes ABC como instrumento para a avaliação dos alunos em relação à capacidade de aprender a ler e a escrever, o autor desafiava o princípio instituído por lei de que as classes deveriam ser organizadas pela faixa etária dos estudantes, ponderando que a idade cronológica não correspondia a uma medida científica que pudesse dar respaldo à organização escolar, como era o caso dos testes psicológicos.

Na obra *Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário* (1965), o educador Antônio D'Ávila reconhecia o escolanovismo como a base da educação moderna e das práticas pedagógicas que deveriam embasar o trabalho de normalistas e de professores primários de São Paulo. O autor afirmava que o ensino deveria ser ajustado à psicologia da criança e às suas necessidades para o aprendizado da leitura e da escrita, as quais seriam identificadas por meio da aplicação dos testes, dentre os quais, os ABC de Lourenço Filho.

Entretanto, a matrícula nas escolas primárias da capital ocorria pela idade cronológica do estudante e os testes ABC tinham caráter facultativo. Desse modo, as crianças entravam aos sete anos de idade na primeira série do ensino primário, a qual era destinada à alfabetização, o que constituía um obstáculo para que se seguisse à risca as recomendações de Lourenço Filho. Mesmo assim, conforme o autor, a ordenação das classes pela categorização de alunos fortes, médios e fracos poderia ocorrer pela observação dos próprios docentes (D'Ávila, 1965, p. 160).

Como a aplicação dos testes era facultativa para os professores, as necessidades da criança para o aprendizado também deveriam ser atendidas a partir das atividades realizadas em sala de aula. D'Ávila recomendava as técnicas para o ensino da escrita e da leitura desenvolvidas pelas educadoras Orminda Isabel Marques e Juracy Silveira, cujas obras apoiavam-se igualmente nos princípios da escola moderna.

Em *A escrita na escola primária* (1950)⁶, Orminda Isabel Marques considerava a aplicação dos testes ABC como um recurso valioso para a identificação das condições apresentadas pelas próprias crianças para o aprendizado da escrita, mas por esbarrarem no dispositivo legal que previa a disposição dos estudantes no espaço

6 Um exame parcial da obra de Marques (1950) foi apresentado no V Congresso Brasileiro de Alfabetização (Leme, 2021), no que se refere aos enunciados sobre a idade mais indicada para a alfabetização em associação ao nível de maturidade da criança para o aprendizado.

escolar agrupados por faixa etária e não pelo critério psicológico da maturidade, requeria outra estratégia para atender às etapas do desenvolvimento infantil: os professores das escolas primárias do antigo Distrito Federal deveriam elaborar as atividades escolares por meio da caligrafia muscular, a qual exigia:

[...] movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que se reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova caligrafia era chamada muscular, indicando a relação necessária entre movimento e escrita (Vidal, 1998, p. 3).

A aprendizagem da escrita a partir da caligrafia muscular previa que o ano letivo deveria ser dividido em dois períodos: no primeiro, recomendava-se a fase preparatória com exercícios que deveriam privilegiar jogos, o uso de brinquedos e desenhos (Vidal, 1998); e, no segundo, exercícios específicos, como “[...] firmar a forma das letras” (Marques, 1950, p. 99).

A recomendação de que as atividades pedagógicas planejadas pelos professores fossem adaptadas às individualidades dos educandos, como um princípio fundamental para a modernização do ensino se repete nas obras *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professores de curso primário* (Silveira, 1966)⁷, da professora Juracy Silveira, bem como no livro *Ensinando à criança: guia para o professor primário* (1970), assinado pelas docentes do Instituto de Educação do Estado da Guanabara Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo.

Segundo Silveira (1966) e Marcozzi et al., (1970), os testes ABC representavam um recurso confiável, o qual poderia contribuir muito para o ensino das crianças, mas, em vista dos modos de aplicação e de avaliação dos resultados por parte dos professores, deveriam ser questionados. Motivo pelo qual deveriam ser considerados como aliados da prática docente, mas não substituir ou dispensar a avaliação cotidiana dos professores acerca do comportamento de cada estudante. Considerava-se que os registros diários dos professores sobre as necessidades das crianças se revelavam indispensáveis para a organização dos conteúdos escolares tendo em vista o atendimento das necessidades dos educandos.

Como evidenciam as considerações anteriores, para os escolanovistas, a questão do ambiente adequado para se aprender a ler e a escrever passava pelo problema do agrupamento das turmas, que deveria ser feito tendo em vista o desenvolvimento da criança. Os testes ABC, ao identificarem o nível de maturidade

7 Apresentou-se uma análise parcial do livro no XI Congresso Brasileiro de História da Educação (Leme, 2022), mais precisamente, acerca do enunciado segundo o qual a alfabetização deve ser iniciada dada a etapa de desenvolvimento da criança em articulação à idade adequada para a alfabetização.

dos alunos para a alfabetização, eram lembrados por alguns autores como um recurso precioso para atender a essa exigência, embora também houvesse quem considerasse a idade cronológica como um critério suficiente.

Silveira, por exemplo, ao tratar o ensino da leitura, recomendou “[...] que as turmas sejam organizadas pelo critério de idade cronológica, respeitando-se tanto quanto possível a faixa de escolaridade para a 1.^a série – 7 a 8 anos” (1966, p. 74). Marcozzi, por sua vez, afirmava que aos 7 anos a criança costumava apresentar idade mental compatível ao aprendizado, muitas vezes, até mesmo aos 6 anos e meio (Marcozzi et al., 1970).

A disputa sobre esses temas aparece também nos discursos pedagógicos construtivistas das décadas seguintes. Gilda Rizzo, professora com experiência no magistério e em salas de alfabetização no Rio de Janeiro, no livro *Alfabetização natural* (1988), defendeu que o aprendizado da leitura e da escrita deveria ser atrelado aos saberes psicológicos atribuídos a Jean Piaget e aos estudos da psicolinguística desenvolvidos pela psicóloga Heloisa Marinho, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Da mesma maneira, Vilma Mello Biscolla, professora alfabetizadora em escolas públicas de São Paulo, fundamentou a obra *Construindo a alfabetização* (1991) nas formulações de Piaget e Ferreiro. Os seus escritos expressam o propósito de propor novos rumos para o ensino da leitura e da escrita, relegando ao passado o discurso escolanovista.

Para Biscolla (1991), as recomendações dos escolanovistas ilustravam um passado pedagógico a ser superado, porque produziam uma prática “mecanicista” de alfabetização por meio de uma rotina escolar “cansativa” para as crianças. Além disso, a autora critica a organização das salas de aula a partir dos resultados dos testes, entre os quais os ABC, por compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita associada ao nível de maturidade e/ou prontidão da criança implica também em responsabilizar o próprio aluno por sua capacidade de aprender ou não. Em 1988, Rizzo também recusa a identificação da maturidade a partir da aplicação de testes e/ou que as crianças fossem impedidas de aprender por uma suposta ausência de maturidade.

Em caso de dificuldades no processo de alfabetização, as crianças deveriam ser atendidas não mais de acordo com o seu nível de maturidade, mas conforme o seu “ritmo” de aprendizagem, o qual exigia dos professores a organização de atividades distintas para os alunos da mesma turma (Rizzo, 1988). Na década de 1990, atividades diferenciadas para os alunos de uma mesma classe também eram recomendadas, mas isso deveria ocorrer após a realização de uma avaliação diagnóstica do professor para identificar as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças (Biscolla, 1991). Pode-se dizer que se deixou de recomendar a homogeneização das salas de aula. Contudo, passou-se a organizar, dentro da mesma sala, grupos homogêneos quanto à hipótese em relação à escrita como parte do trabalho docente para a alfabetização das crianças, dessa vez amparados na concepção construtivista.

Nas décadas de 1980 e 1990, assim como nos discursos pedagógicos publicados em 1966 e 1970, a fixação dos 7 anos como a idade adequada para o início da alfabetização não era a preocupação primeira dos especialistas, os quais consideravam que a faixa etária da criança não impedia o aprendizado da leitura e da escrita. Rizzo (1988) e Biscolla (1991), sob a ótica construtivista, partilhavam a ideia de que as crianças estavam aptas à aprendizagem das letras aos 7 anos e, às vezes, antes disso. Compreendia-se que as condições para o aprendizado das crianças relacionavam-se principalmente à organização do ambiente escolar em seus aspectos físicos e afetivos, de modo que o espaço da sala de aula deveria ser preparado pelo professor para “[...] o desenvolvimento pleno, integral e harmonioso do indivíduo” (Rizzo, 1988, p. 33). Conforme Biscolla (1991), esse princípio era fundamental e poderia ser designado como “ambiente alfabetizador”.

Com as breves ponderações anteriores acerca das recomendações contidas nos discursos pedagógicos sobre o ensino das letras, segundo o que compreendiam ser adequado ao desenvolvimento infantil, buscou-se evidenciar as transformações pelas quais passaram na transição do discurso escolanovista ao discurso construtivista. Em 1930, a verificação dos níveis de maturidade pela aplicação dos testes ABC para a formação de grupos homogêneos era a medida considerada mais acertada para a alfabetização das crianças; nas décadas de 1940 e 1950, os especialistas ainda levavam em conta os critérios da maturidade e do interesse da criança para o aprendizado das letras, embora considerassem que, quando os testes não pudessem ser aplicados, bastava que os professores adotassem “técnicas modernas” de ensino para atingir resultados satisfatórios. Já em meados de 1960 e 1970, os discursos passam a enfatizar as técnicas adequadas de ensino, enquanto os testes disponíveis até então passam a uma posição secundária, inclusive, por serem desafiados entre os próprios defensores da escola nova. O ambiente propício para a alfabetização assume assim um outro contorno, a mensuração das capacidades da criança para o aprendizado continuava a ser relevante, mas a avaliação ocorria a partir de fichas de registro oriundas da formulação e da observação dos próprios professores. Isso permite pensar que os modos de alfabetização das crianças variaram mais do que as teorias que lhes davam sustentação, de forma que é insuficiente considerar as teorias em vigor para saber quais eram as práticas correspondentes.

Ainda no nível dessas formulações discursivas disputadas e instáveis, cabe registrar que os especialistas adeptos do construtivismo deslocaram a preocupação em saber se a criança tinha ou não maturidade e/ou capacidade para aprender a ler e a escrever para a de saber se o professor sabia ou não ensinar. Esse saber era avaliado em termos do domínio dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança de acordo com os estágios da teoria piagetiana. Além disso, a atenção desses novos especialistas voltava-se para o ambiente escolar e para as suas condições de favorecer ou dificultar a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, parece importante refletir sobre as maneiras por meio das quais os professores se apropriam desses saberes,

levando em conta a interseção com as concepções de ensino que, mesmo em constante disputa, permitem a circulação de um enunciado duradouro no campo da pedagogia: “sob quais condições a criança pode ser alfabetizada”, que implica no ambiente escolar entendido como um aspecto que favorece ou dificulta a alfabetização.

A MATERIALIDADE DA SALA DE AULA E A QUALIDADE DO AMBIENTE PARA O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

A análise das recomendações especializadas sobre a materialidade da sala de aula também permite identificar diferenças entre os discursos escolanovistas e os discursos construtivistas. Os primeiros chamavam atenção para a qualidade arquitetônica e higiênica do espaço onde se processaria a alfabetização, considerando aspectos como iluminação, ventilação, circulação, espaço por criança na sala de aula, ergonomia dos móveis de modo a favorecer a postura correta para o exercício da leitura e da caligrafia.

Maria Montessori — médica, pedagoga italiana e uma figura importante do movimento da escola nova — formulou um método próprio para garantir o desenvolvimento da criança no espaço escolar. Para a educadora, ao adulto cabia preparar o ambiente e as condições para que a criança pudesse desenvolver as suas potencialidades. A proposta requeria dos professores atenção acerca da disposição do mobiliário e de recursos didáticos na sala de aula, permitindo a movimentação e o uso produtivo desse espaço pelas próprias crianças. Em síntese: “Um ambiente adequado, um bom professor e material científico são os três pontos que podem auxiliar a criança nos momentos de aprendizagem” (Paschoal & Machado, 2019, p. 214).

Os autores alinhados à perspectiva construtivista enfatizavam a qualidade propriamente pedagógica do ambiente, quer dizer, o modo como a própria disposição dos livros, materiais de desenho, cartazes, jogos e outros materiais de ensino no espaço da sala de aula poderia torná-lo convidativo ao aprendizado da leitura e da escrita. Com os construtivistas, passou-se a considerar o ambiente como um recurso pedagógico à disposição do professor. A preparação de um “ambiente alfabetizador”, atraente a ponto de fazer com que o aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças fosse um processo quase inteiramente espontâneo, que dispensasse tanto quanto possível a instrução do professor, tornou-se uma das preocupações fundamentais dessa perspectiva.

Em *Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário* (D’ávila, 1965), D’Ávila tratou, em um capítulo específico, sobre a materialidade do ambiente escolar, o qual deveria atender aos interesses das crianças em desenvolvimento, respeitando, dessa maneira, as suas necessidades físicas e psicológicas para o aprendizado. As salas deveriam ser iluminadas e ventiladas, porque ambientes escuros poderiam causar danos à visão dos estudantes. Ademais, era preciso considerar que a ação solar contribuía com o

organismo infantil por “[...] estimular a circulação, reforçar o tônus muscular, aumentar a energia física e nervosa [...]” das crianças (D’Ávila, 1965, p. 8), pois era o que afirmava o professor e médico Antônio Ferreira de Almeida Júnior, em nota sobre o ensino da higiene, publicada pela Diretoria de Obras Públicas de São Paulo (1936).

No livro *Ensinando à criança: guia para o professor primário*, Marcozzi et al. (1970) atribuíam aos professores a responsabilidade de avaliar a conveniência do uso de luz artificial ou cortinas, bem como os momentos em que as janelas deveriam ficar abertas ou fechadas, a fim de evitar tanto a penumbra quanto a luz direta nos olhos dos estudantes, que impediam a boa visão. Essas considerações eram apresentadas apenas nos livros de 1940 e 1970, mas, a partir de outros aspectos, é possível observar os preceitos higienistas nos discursos escolanovistas, para os quais investir na saúde das crianças na escola era condição para o seu bom desenvolvimento e para o aprendizado e, conseqüentemente, para o progresso do país, visto que as crianças eram os cidadãos do futuro.

O mobiliário da sala de aula deveria corresponder ao desenvolvimento físico das crianças, para evitar prejuízos à coluna. Os especialistas recomendavam atenção ao conforto das crianças, de modo que, quando sentadas, os seus pés alcançassem o piso (D’Ávila, 1965; Marcozzi et al., 1970). As carteiras fixadas ao chão, parte do mobiliário escolar tradicional, passavam a ser consideradas como objetos de tortura por interditar o movimento das crianças. Era preciso assegurar a possibilidade de mudar a disposição dos móveis e garantir a mobilidade das crianças durante as atividades, as quais deveriam ser “[...] movimentadas e calmas” (Marcozzi et al., 1970, p. 141).

Ao dirigir-se aos professores em formação no livro *A escrita na escola primária* (1950), Marques detalhava as recomendações relacionadas ao ajuste da posição do aluno em relação à carteira e ao papel:

Que o aluno se mantenha em frente à carteira, estando o assento desta em altura suficiente para que os pés pousem no assoalho, naturalmente. Os braços devem ficar sobre o tampo da carteira, mantendo-se os cotovelos a dez ou doze centímetros do corpo. Devem se manter quase eretos o corpo e a cabeça, com ligeira inclinação para a frente. Os antebraços, sobre a carteira, devem estar voltados um para o outro; a mão esquerda manterá o papel e movê-lo-á quando o ajustamento da posição o exigir. O papel colocado diante da criança deve estar inclinado para a esquerda, de modo que a linha inferior faça um ângulo de cerca de 30° com o bordo da carteira. Os antebraços devem ficar sobre a carteira em cerca de 3/4 do seu comprimento (Marques, 1950, p. 57).

O excerto minucioso pautava-se na ideia de que os professores deveriam dominar conhecimentos sobre a psicologia da aprendizagem e a fisiologia; essa última correspondia ao entendimento do movimento das mãos no ato da escrita e da adequação dos corpos das crianças ao espaço escolar. Segundo Vidal (1998), a técnica chamada caligrafia muscular, defendida por Marques, se articulava a um movimento relevante no início do século XX, o qual trouxe novos traços para a cultura escolar: a “[...] didática da racionalização da escrita [...]” a partir da qual se operava a “[...] racionalização corporal dos educandos [...]”, objetivava-se assim formar “[...] hábitos de ordem e asseio e disciplina mental” (D’Ávila, 1965, p. 223; Vidal, 1998, p. 3).

No campo pedagógico, essas orientações ilustravam as estratégias a serem empregadas pelos professores para a inovação dos modos de ensinar. No livro *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professôres de curso primário* (1966), em oposição ao que considerava ser o ensino tradicional, Silveira relaciona a imobilidade da criança antes ao ensino ultrapassado do que ao risco para a saúde das crianças:

A classe apresentará um aspecto dinâmico, de vida e de trabalho, em contraste com o ambiente sem estímulo de uma classe tradicional, em que 30 crianças permanecem horas sentadas, fisicamente presentes, mas espiritualmente ausentes [...] Em vez dessa atmosfera artificial, desse ensino comparável a uma panaceia universal, desse ambiente enfadonho e desestimulador, veremos as mesmas 30 crianças distribuídas em vários grupos pelas suas preferências, empenhadas vivamente na realização de suas tarefas (Silveira, 1966, p. 161-162).

No livro *Alfabetização natural* (1988), Rizzo, amparada na concepção construtivista, propõe aos professores a organização de uma “sala-ambiente”, em que a disposição do mobiliário seria capaz de promover o distanciamento de uma prática tradicional, a qual caracterizava-se por carteiras enfileiradas e, por conseguinte, por interditar a realização de atividades distintas para cada grupo de alunos. Biscolla (1991), adepta do construtivismo de Ferreiro e de Piaget, na obra *Construindo a alfabetização* (1991), considerava o ambiente da sala de aula em sua totalidade como um recurso fundamental para o ensino moderno.

Sabe-se que a disputa entre o velho e o novo embasavam as recomendações dos especialistas alinhados ao movimento da escola nova, mas com a aparição, em sentido literal, do ambiente da sala de aula como espaço que deve ser preparado pelo professor para fugir dos padrões atribuídos ao ensino tradicional no ano 1966. A educadora Silveira distanciava-se também do que, em regra, enunciavam os escolanovistas, os quais de inovadores passariam a ser referidos como ultrapassados. Em sua proposta, a organização do ambiente da classe aparece desvinculada do compromisso primeiro de garantir a saúde das crianças. Recomendação que, como vimos, também não era

considerada por Rizzo (1988) e Biscolla (1991), as quais buscavam criar um ambiente em que a organização dos móveis e dos materiais se diferenciava do arranjo tradicional, com o objetivo de propiciar o aprendizado das letras e, portanto, mais pedagógico.

A análise das recomendações sobre a disposição dos recursos didáticos também permite compreender as diferentes concepções relativas ao ambiente escolar: do ambiente sadio preconizado pelos escolanovistas, organizado de acordo com as prescrições higiênicas, ao “ambiente alfabetizador” elaborado pelos construtivistas a partir de preceitos psicopedagógicos.

Os professores deveriam ter atenção aos materiais expostos no ambiente, pois “Paredes repletas de quadros mal escolhidos, postos diante dos olhos das crianças do começo ao fim do ano letivo [...] prejudicam a obra educativa” (D’Ávila, 1965, p.17). Eram inapropriados os materiais e as paredes em cores vibrantes por contribuírem com o desequilíbrio emocional das crianças e prejudicarem a concentração desses estudantes na realização de atividades (D’Ávila, 1965; Marcozzi et al., 1970).

De acordo com o discurso escolanovista, na decoração da sala de aula, a exposição de cartazes produzidos pelas próprias crianças se mostrava valiosa, desde que o professor fizesse a seleção dos “[...] trabalhos mais perfeitos” (Marques, 1950, p. 145). Para Vidal, isso ocorria porque “A beleza da composição emergia do enlace entre o traço disciplinado e o conteúdo racionalizado. O cartaz era belo porque claro e conciso” (1998, p.7). Dessa maneira, a proposta representava a seleção das melhores escritas dos alunos e, assim, nota-se que o “senso estético” deveria nortear o professor na escolha dos trabalhos a serem exibidos. Ao atribuir um outro sentido estético aos recursos visuais disponíveis nas salas de aula, o discurso construtivista, por seu turno, contraindicava “[...] enfeites e decorações feitas com desenhos de adultos, muito menos do próprio professor, pois estes agirão como modelos difíceis de atingir e serão destruidores ou, pelo menos, inibidores da criação infantil [...]” (Rizzo, 1988, p. 43).

Nos anos 1940, 1950 e 1970 parecia aceitável a definição do belo partir do professor e que a reprodução desse padrão fosse seguida pela criança; em 1980, todavia, esse direcionamento passava a ser visto como prejudicial ao desenvolvimento dos escolares. Com isso, é possível aproximar-se de uma diferença sutil entre o que enunciaram os especialistas alinhados a um e a outro discurso e a emergência do “ambiente alfabetizador” nos discursos pedagógicos.

Reitera-se que, entre os livros examinados neste artigo, a expressão “ambiente alfabetizador” aparece em sentido literal apenas na obra *Construindo a alfabetização* (1991). Biscolla assinalava que esse ambiente deveria dispor de uma série de materiais (livros, revistas, jornais, etc., bem como da produção escrita das crianças), os quais por sua vez deveriam estar sempre ao alcance físico e/ou visual dos educandos durante o período de aula:

Para a organização do ambiente alfabetizador, fazia parte também a apresentação do alfabeto. Confeccionado por mim, em papel cartolina, foi apresentado e colado na lousa. Todos os meus alunos sabiam que para ler ou escrever precisariam de letras e elas estavam afixadas na lousa para que pudessem construir suas escritas (Biscolla, 1991, p. 31).

A maneira mais eficiente de promover o contato das crianças com os materiais disponíveis dizia respeito, também, aos espaços escolares organizados na própria sala de aula, chamados comumente de “cantos” ou “cantinhos”, mas também para além dela. Uma escola moderna oferecia salas de aula, biblioteca, salas de leitura, jogos, canto, trabalhos manuais, etc. (D’ávila, 1965). Marques (1950, p. 120) recomendava aos professores que incentivassem “[...] a classe para escrever bem e rapidamente uma frase em determinado cartaz, para o museu, ou para a biblioteca da classe”. Mesmo sem empregar os termos “canto” ou “cantinho”, a classe apresentada no ano 1950 dispunha de espaços semelhantes aos que sugeriram outros especialistas em períodos distintos, visto que essa estratégia para a organização das classes escolares apareceu primeiramente nos discursos escolanovistas e foram ressignificadas pela pedagogia construtivista.

Silveira (1966, p. 52) considerava que o “cantinho das novidades”, assim como o “jornal mural” e o “quadro de leitura” fomentavam positivamente a relação da criança com a leitura. Marcozzi et al. (1970) também apostavam na organização de cantinhos — de pintura, leitura etc., — como um meio para promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Rizzo (1988), por sua vez, descrevia o ambiente a partir das próprias atividades a serem trabalhadas com as crianças, ainda assim, não dispensava o “canto da leitura” como parte da sala de aula ideal.

Sobre esse tema, os informes em *Construindo a alfabetização* (1991) revelam que todo o ambiente escolar poderia e deveria ser alfabetizador. Conforme as orientações de Biscolla, considera-se que o “ambiente alfabetizador” assim se apresentava por estar estreitamente vinculado às formulações que o caracterizaram em associação ao vínculo afetivo entre o professor e a criança e, simultaneamente, aos exercícios propostos em aula. A título de exemplo sobre esse último aspecto:

Desde o início, comecei a organizar e vivenciar juntamente com os alunos o ambiente alfabetizador. Além dos crachás distribuídos no primeiro dia de aula, os alunos receberam duas fichas com seus respectivos nomes. Uma, para ser colocada na beirada da carteira para melhor identificação dos alunos, sendo distribuída e recolhida diariamente, e outra que ficava com o aluno para que pudesse utilizá-la em casa quando quisesse ler ou copiar o nome (Biscolla, 1991, p. 29).

O relato de Biscolla permite demonstrar que “a explicação histórica” sobre os modos de alfabetizar as crianças “[...] não segue rotas traçadas de uma vez por todas” (Veyne, 1971, p. 296-297). Em outras palavras, pretende-se chamar atenção para o fato de que o ambiente preparado pelo professor para o desenvolvimento infantil e o seu aprendizado como elemento inerente à prática pedagógica não aparece *ab initio* nas propostas construtivistas de alfabetização, mas incorpora elementos da pedagogia escolanovista, conferindo-lhes novos significados e funções.

A partir disso, parece necessário considerar que os discursos pedagógicos elaborados a partir da década de 1980 disseminaram no Brasil um “[...] certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (Mortatti, 2019, p. 40). Essa perspectiva, em maior ou menor grau, ainda em circulação, produziu a orientação de que o professor deve ensinar sem parecer ensinar e a criança deve aprender sem ser informada sobre isso.

PARA ALÉM DA MATERIALIDADE: AS QUALIDADES SOCIAIS E AFETIVAS DO AMBIENTE ADEQUADO À ALFABETIZAÇÃO

As recomendações formuladas pelos autores dos livros considerados nesta análise acerca das condições necessárias a um bom ambiente para o ensino da leitura e da escrita não se referiam apenas à organização higiênica do espaço e à distribuição dos materiais pedagógicos em sala de aula, incluíam ainda considerações acerca das qualidades sociais e afetivas do ambiente. Afirmava-se que era preciso cuidar para que a criança se sentisse segura e confiante para aprender, o que demandava atenção às relações sociais que se estabeleciam na escola entre professores e crianças, bem como às emoções manifestas.

É importante observar que os fatores sociais e afetivos se articulavam diretamente às características físicas desse espaço, como bem evidencia a seguinte passagem escrita por Lourenço Filho no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (2008):

O gabinete ou sala onde se realizem os testes deve ser isolado, silencioso, claro, desprovido de ornamentação excessiva ou de multiplicidade de móveis ou objetos. Nos grupos escolares, o gabinete de direção é quase sempre o local mais indicado. Mas a própria sala de aula pode servir, desde que cada aluno seja chamado por sua vez. Não convém a presença de pessoas da família ou de estranhos. No caso de o experimentador ter um auxiliar, para as anotações, este deve manter-se em silêncio, evitando gestos ou troca de olhares que possam traduzir as impressões que vá tendo da marcha do exame (Lourenço Filho, 2008, p. 104).

À recomendação que exigia organizar o espaço físico de modo a não distrair as crianças durante a realização dos testes, acrescentava-se a preocupação de evitar que a criança fosse afetada emocionalmente pela presença de familiares, com quem mantinha relações afetivas, ou pelo julgamento favorável ou desfavorável dos examinadores. Outra orientação presente no texto é a de que os testes ABC não deveriam ser aplicados “[...] antes que a criança tivesse frequentado o ambiente escolar por algum tempo, relacionando-se com a professora incumbida de sua aplicação [...]”, a qual evidencia a convicção de que ela apresentaria melhor desempenho quando já estivesse familiarizada com os elementos presentes na situação do teste (Lourenço Filho, 2008, p. 155). Esses cuidados destacam a importância dada à psicologia da criança pelo movimento da escola nova, como já se mencionou.

No caso de crianças classificadas como imaturas, a experiência anterior no ambiente físico e pedagógico da sala de aula parecia ainda mais importante, a ponto de ser considerada como condição para o início da alfabetização. Previam-se uma etapa preparatória de ensino, durante a qual elas deveriam participar de:

[...] exercícios ao ar livre: respiratórios, marchas, exercícios de equilíbrio e de atenção, dançar, pular, correr, brincar. Outros jogos educativos: letras, paciência, dominó, de reconhecimento, de encaixe, brinquedos de armar, desenhar, recortar, colorir, colar, dobrar, embrulhar, forrar caixinhas, modelar; procurar, descobrir, agrupar, separar objetos, figuras etc. (ver as partes A, B, C e D). Deverá haver uma razoável adaptação ao material e ao ambiente da classe, sem que seja logo tentada a aprendizagem formal da leitura e escrita (Lourenço Filho, 2008, p. 134).

Lourenço Filho (2008) associava a experiência prévia da criança no espaço escolar assim como o contato com os materiais usados na escola — lápis, papel e tesoura — ao sentimento de segurança, de estar à vontade no ambiente escolar, sem o qual não era possível avaliar adequadamente a maturidade da criança para aprender a ler e a escrever e nem iniciar a alfabetização. Essa preocupação dizia respeito sobretudo às crianças que não haviam frequentado o jardim de infância, ou as que residiam em regiões afastadas da escola, as quais, por sua falta de familiaridade com o ambiente escolar, estavam em condições desfavoráveis para o aprendizado. Por outro lado, vale observar que nem sempre os sentimentos expressos pelas crianças na escola eram associados às condições do seu ambiente. Quando as crianças não agiam dentro do que esperavam os examinadores, era comum recorrer ao argumento da deficiência do meio social da criança, que também entrava na composição do discurso do criador dos testes ABC:

As observações que o examinador registre no decorrer do exame, no caso de alunos de maior emotividade (timidez excessiva, agressividade, atitude de negativismo, etc.) levarão a suspeitar de perturbações de outras modalidades adaptativas – as da vida social –, com problemas mais graves de ajustamento. (Lourenço Filho, 2008, p. 126).

Nos discursos pedagógicos dos escolanovistas era constante a ideia de que a inserção da criança no espaço escolar requeria a compreensão docente de que essas eram originadas “[...] de meios sociais e familiares os mais diversos [...]”, que inevitavelmente interferiam em seu desempenho escolar. Assim, os professores deveriam considerar o ensino para a integração do aluno num “[...] ambiente social e complexo [...]”, o qual exigia um trabalho em sala de aula norteado pela “[...] calma e o respeito” (D’Ávila, 1965, p. 9, 56, 175).

Outro aspecto da preocupação com a qualidade do ambiente escolar enfatizava a sua dimensão social e referia-se à importância de promover a sua adequação às necessidades da vida em uma sociedade moderna. Essa consideração aparece na obra *A escrita na escola primária* (1950), quando Orminda Isabel Marques cita Anísio Teixeira, para quem:

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios de participar plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança, que caracteriza esta civilização (Teixeira, 1932 apud Marques, 1950, p. 12).

A educadora reproduz nesse trecho uma ideia cara aos escolanovistas, a qual também remete à psicologia da criança: a defesa de uma educação que fosse simultaneamente para todos e dentro dos limites das capacidades dos próprios alunos. Apenas uma tal escola seria percebida pelos estudantes como um ambiente simultaneamente estimulante e confiável, no qual todos pudessem se sentir seguros e motivados para aprender. Assim evidenciou também Silveira (1966, p. 41) ao afirmar que a aprendizagem da leitura dependia de “[...] condições individuais, tais como tipo de inteligência, experiência anterior, ambiente cultural do lar, sensibilidade artística etc.”.

Divulgava-se que crianças advindas de famílias que não apresentavam o hábito da leitura, sem dúvida, teriam maior dificuldade no contato inicial com o ambiente escolar. Mas não se tratava apenas do contato prévio com a leitura em casa, também se consideravam os eventuais efeitos de um ambiente doméstico perturbador no comportamento da criança na escola. Afinal, de acordo com Marcozzi et al. (1970, p. 126), “[...] o controle emocional interfere na capacidade de aprender”. Também para Rizzo, em seu livro *Alfabetização natural*:

É preciso conhecer intimamente cada aluno, especialmente nas relações familiares ou em suas experiências escolares anteriores. A insegurança, o medo, a ansiedade e a angústia, são sentimentos inibidores ou bloqueadores da aprendizagem e que podem afetar seriamente a descoberta da leitura (Rizzo, 1988, p. 156).

Portanto, cabia ao professor fazer a sua parte e preparar um ambiente que despertasse a alegria e a confiança das crianças (Silveira, 1966; Marcozzi et al., 1970). Ainda pondera-se que, quando atento e capacitado, o bom professor saberia quais crianças “[...] recebem e dão em afetividade, em companheirismo, e as que lhes são marginais. Permite conhecer as que compartilham dos ideais da classe, as que são aceitas, e as que apenas coexistem com seus colegas” (Silveira, 1966, p. 89)⁸. Conforme a autora, essas últimas deveriam ter mais apoio do docente, para que, efetivamente, pudessem se adaptar ao espaço escolar, assim o professor deveria acompanhar e garantir que tais estudantes fizessem o uso cuidadoso dos materiais escolares, cumprissem as tarefas em sala de aula, agissem de maneira cordial com os colegas e funcionários e respeitassem as normas disciplinares instituídas pela escola, por exemplo. Ao adquirir esses comportamentos desejáveis, considerava-se que elas também conquistariam a afeição dos colegas.

De acordo com Biscolla (1991), a criação de condições favoráveis ao aprendizado na escola exigia a formação de um “ambiente socioafetivo” na sala de aula, o que requeria considerar os sentimentos e as emoções das crianças, as quais se manifestavam desde que o professor ofertasse um ambiente que pudesse “transparecer” segurança, afeto e respeito. A orientação mostrava-se indispensável para a configuração do ambiente alfabetizador que previa considerar a “bagagem cultural” e o “meio social” da criança, ainda que esses elementos já não pudessem ser usados para justificar o fracasso dos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos pedagógicos sobre a alfabetização dirigidos aos professores e publicados no Brasil entre 1930 e 1990 formulavam considerações e recomendações acerca do ambiente adequado ao ensino e ao aprendizado. Como se procurou evidenciar na análise, é possível discernir tanto continuidades quanto transformações

8 A não aprendizagem em decorrência de uma suposta incapacidade biológica da criança ou da carência cultural de suas famílias foi duramente criticada por Maria Helena Souza Patto no livro *A produção do fracasso escolar*, entre outros autores. A partir da teoria da carência cultural, ela denunciou que a cientificação advinda dos saberes psicológicos instalados na escola, e os testes exemplificavam isso, naturalizava as desigualdades sociais, mas não ajudava a compreender a complexidade das causas do fracasso escolar (Lima, 2019; Patto, 2015).

nesses discursos ao longo do período considerado. As mudanças percebidas puderam ser relacionadas à transição entre o discurso escolanovista e o discurso construtivista.

Para os autores identificados com o escolanovismo, o ambiente adequado deveria apresentar condições arquitetônicas e higiênicas condizentes com as necessidades de uma escola e com o desenvolvimento da criança. Era preciso considerar aspectos relacionados à ventilação, à iluminação e à circulação adequadas para a sala de aula, bem como aqueles relacionados ao mobiliário adequado ao tamanho das crianças em crescimento. Ademais, era preciso levar em conta a necessidade de movimento própria da infância, que exigia adaptações do espaço e da rotina, de modo que as crianças não fossem obrigadas a permanecer longos períodos de tempo imóveis e concentradas, o que era contra a sua natureza e prejudicava tanto a sua saúde quanto o seu rendimento. Em vez disso, valorizava-se o arranjo flexível dos móveis de modo a permitir o trabalho em pequenos grupos, assim como a alternância entre o trabalho intelectual e a atividade física e os trabalhos manuais.

Nos discursos construtivistas, as preocupações anteriores com as condições arquitetônicas e a salubridade tornam-se secundárias em relação à ideia de criar na sala de aula um ambiente alfabetizador, o que queria dizer um espaço no qual os materiais pedagógicos fossem dispostos de modo a estimular o interesse das crianças pela leitura e pela escrita e encorajá-las a realizar por si mesmas tentativas de ler e de escrever ao seu próprio modo e a partir de suas necessidades. Passou-se a esperar que as crianças fossem levadas a inventar e a descobrir a leitura e a escrita espontaneamente, na interação umas com as outras e com os livros, jogos e outros portadores de textos disponibilizados pelo/a professor/a.

Embora claramente tenham se diferenciado dos discursos anteriores sobre a organização do ambiente escolar, e apesar de se referirem aos discursos escolanovistas como ultrapassados, esta investigação entende que os autores construtivistas não chegam a produzir uma verdadeira ruptura em relação ao que vinha sendo proposto. Em vez disso, pode-se considerar que deram um passo além na direção de centrar o discurso pedagógico no aprendizado da criança, ao qual o trabalho do/a professor/a deveria estar subordinado.

Nos enunciados escolanovistas, a ênfase em “como o professor deveria ensinar” era inegável, mas ainda assim o ensino exigia primeiramente o domínio docente acerca da psicologia da criança, sem isso, os professores não poderiam formular atividades didáticas condizentes ao ambiente escolar moderno, sadio e legítimo a educação como instrumento de progresso da nação. Sob os preceitos construtivistas, os especialistas acenavam que a moderna psicologia a ser seguida pelos professores exigia saber “como a criança aprendia”, e não mais “como o professor deveria ensinar”. Disseminou-se, assim, a informação de que as crianças formulavam as suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita, antes mesmo de irem à escola.

Como este trabalho buscou demonstrar, as características atribuídas pelos especialistas ao que seria um ambiente alfabetizador não possibilitam a compreensão de que a proposta tenha sido completamente original. No entanto, os efeitos produzidos por essa formulação sem dúvida representaram uma transformação nos discursos pedagógicos no que diz respeito aos modos de compreender as crianças e a alfabetização.

Ao criar a expectativa de que a sala de aula poderia se mostrar um ambiente alfabetizador, é possível observar um apagamento da função docente, a qual por excelência deveria ser o ensino. Além disso, não parece razoável supor que um ambiente possa ser alfabetizador em si mesmo, como se pudesse ter intencionalidade e ação próprias.

Para este estudo, é evidente que, seja qual for a concepção de ensino-aprendizado que orienta o trabalho na escola, o aprendizado dos alunos resulta do planejamento e da atuação docentes, os quais podem ocorrer de muitas maneiras, entre as quais a transmissão oral, a demonstração, a proposição de exercícios ou mesmo a preparação prévia de um ambiente “alfabetizador”. Dito de outra maneira, em um espaço convidativo à exploração da leitura e da escrita pelas crianças, em que o professor permanece disponível, como mais um recurso do qual elas podem dispor. Em suma, conclui-se que não há ambiente alfabetizador que prescindia do discernimento e do trabalho diuturno do/a professor/a que se responsabiliza pelo aprendizado de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. D., Peixoto, A., Teixeira, A. S., Lourenço Filho, M. B., Pessoa, J. G. F., & Mesquita Filho, J. (2010). *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Recife, PE: Massangana.
- Biscolla, V. M. (1991). *Construindo a alfabetização*. São Paulo, SP: Livraria Pioneira.
- Boto, C. (2022) História da Escola e da Cultura Escolar. In A. L. G. Lima, & V. Cazetta (Orgs.), *O ambiente escolar em transformação* (p. 26-62). Campinas, SP: Alínea.
- D'Ávila, A. (1965). *Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino no curso normal e com a orientação do ensino primário* (10a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.

Ferreiro, E. (Org.). (1991). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo, SP: Loyola.

Frago, A. V. (1995). Historia de la educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 1(0), 63-82.

Leme, A. C. F. (2022). A criança em desenvolvimento e a idade mais adequada à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos. In *Anais do 11º Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE: Cultura e Educação, Memória e Resistência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (p. 1253 - 1261). São Paulo, SP.

Leme, A. C. F. (2021). A “maturidade” da criança e a idade mais indicada à alfabetização: exame de um enunciado direcionado aos professores. In *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF: Práticas, políticas e resistências da Universidade do Estado de Santa Catarina* (p. 1-8). Florianópolis, SC.

Leme, A. C. F., & Lima, A. L. G. (2021). Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental. *Revista Educação e Emancipação* 14(2), 348-374.

Lima, A. L. G. (2019). *A vontade de psicologia na formação de professores*. (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lima, A. G. L., & Cazetta, V. (Orgs.). (2022) *O ambiente escolar em transformação*. Campinas, SP: Alínea.

Lourenço Filho, M. B. (2008). *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (Coleção Lourenço Filho, Vol. 9). Brasília, DF: Inep.

Marcozzi, A. M., Dornelles, L. W., & Rêgo, M. V. B. S. (1970). *Ensinando à criança: guia para o professor primário* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico.

Marques, O. I. (1950). *A escrita na escola primária* (2a ed.). São Paulo, SP: Melhoramentos.

Mortatti, M. D., R. L. (2019). *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo, SP: Editora Unesp.

Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2019). A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 1(21), 203-220.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4a ed. rev. ampl.). São Paulo, SP: Intermeios.

Rizzo, G. (1988). *Alfabetização natural*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Silveira, J. (1966). *Leitura na escola primária: guia para normalistas e professores de curso primário* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Conquista.

Stephanou, M. (2006). Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(1), 33-64.

Veyne, P. (1971). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Lisboa, PT: Edições 70.

Vidal, D. G. (1998). Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1), 126-140, 1998.

Vidal, D. G. (2018). *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*. São Paulo, SP: FAPESP.

ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME: Mestre em Filosofia pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH - USP. Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Participante dos estudos do eixo “Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos”, vinculado ao Projeto Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810- [...]) - USP (FAPESP - Processo: 2018/26699-4).

E-mail: andressaleme@usp.br.

<https://orcid.org/0000-0003-2966-2158>

ANA LAURA GODINHO LIMA: Livre Docente em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP e no Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH-USP. Pesquisadora associada ao Projeto Temático FAPESP que tem como título SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-[...]) - USP (FAPESP - Processo: 2018/26699-4).

E-mail: alglima@usp.br.

<https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

Recebido em: 15.09.2022

Aprovado em: 29.03.2023

Publicado em: 30.06.2023

Editores-associados responsáveis:

Ana Clara Bortoleto Nery (UNESP)

E-mail: ana-clara.nery@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0001-6316-3243>

Andréa Cordeiro (UFPR)

E-mail: andreacordeiroufpr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6963-5261>

Gizele de Souza (UFPR)

E-mail gizelesouza@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6487-4300>

Marcus Levy Bencostta (UFPR)

E-mail: evelynorlando@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3387-7901>

Rodadas de avaliação:

R1: dois convites; uma avaliação recebida.

R2: dois convites; uma avaliação recebida.

Como citar este artigo:

Leme, A. C. F., & Lima, A. L. G. (2023). A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990). *Revista Brasileira de História da Educação*, 23. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e276>

FINANCIAMENTO:

O texto foi elaborado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e compõe os estudos do eixo ‘Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos’, vinculado ao Projeto ‘Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)’ - USP (FAPESP - Processo: 2018/26699-4) (Vidal, 2018).

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 12/2022) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

LICENCIAMENTO: Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

