

AUTORIA, AUTONOMIA E RESISTÊNCIA À ADOÇÃO DO MÉTODO FÔNICO E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ALFA EM MONTES CLAROS (1970 - 1980)

AUTHORSHIP, AUTONOMY AND RESISTANCE IN THE ADOPTION OF THE PHONIC METHOD AND
IMPLEMENTATION OF THE ALFA PROJECT IN MONTES CLAROS (1970-1980)

Geisa Magela Veloso

Universidade Estadual de Montes Claros
geisa.veloso@unimontes.br

Regina Coele Cordeiro

Universidade Estadual de Montes Claros
regina.cordeiro@unimontes.br

RESUMO

Situado no âmbito da História Cultural o artigo tem por objetivo mapear representações de professoras sobre o Projeto Alfa e a adoção do método fônico para alfabetização de crianças, discutindo processos de autoria e autonomia, como também de resistência a esta política pública implantada pelo governo mineiro. Referenciadas em Chartier (1990, 2002), tomamos os conceitos de representações, apropriações e práticas como pressuposto teórico. A pesquisa foi realizada com suporte metodológico da História Oral que nos permitiu constatar que, no processo de implementação do Projeto Alfa, as professoras montes-clarenses se viram divididas entre adotar o método fônico para alfabetizar e interpor resistência e demarcar seu lugar de autoria e autonomia.

Palavras-chave: História da Educação; Alfabetização; Projeto Alfa; Método Fônico; Resistência.

ABSTRACT

Within the scope of Cultural History, this article aims to map representations of teachers on the Alfa Project and the adoption of the phonic method to teach children how to read and write. It also discusses processes of authorship and autonomy as well as resistance to this public policy implemented by the State of Minas Gerais government. Referenced in Chartier (1990, 2002), we take the concepts of representations, appropriations and practices as theoretical basis. This research had the methodological support of Oral History which allowed us to verify that in the process of implementing the Alfa Project, Montes Claros' teachers were divided between adopting the phonic method to teach how to read and write and interposing resistance and distinguishing their place of authorship and autonomy.

Keywords: History of Education; Literacy; Alfa Project; Phonic Method; Resistance.

1. Introdução

A pesquisa inscreve-se no âmbito da História Cultural e tem por objetivo mapear representações de professoras sobre o Projeto Alfa e a adoção do método fônico para alfabetização de crianças, discutindo processos de autoria e autonomia, como também de resistência a esta política pública implantada pelo governo mineiro. Com o estudo, procurou-se captar o jogo de forças que permeou as relações entre profissionais atuantes em escolas públicas de Montes Claros/MG e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), considerando-se que, em alguns aspectos, os discursos e as práticas se aproximaram das finalidades pretendidas pela legislação, mas, em outros, se apresentaram como resistência e demarcação de autonomia profissional.

Referenciadas em Chartier (1990, 2002), tomamos os conceitos de representações, apropriações e práticas como pressuposto teórico. Para o autor, a atividade representacional é construída pelos sujeitos em suas relações com o mundo social, manifesta-se por meio de discursos e práticas, e pode incluir modos de pensar, de sentir e de fazer, produzidos pelas mediações com a sociedade. Assim, ao mapear representações sobre o Projeto Alfa e o método fônico de alfabetização, consideramos, com Chartier (1990), que as representações não são a realidade dos fatos, o modo como verdadeiramente ocorreram, mas uma apreensão da realidade produzida pelos sujeitos.

Para mapear estas representações tomamos a cultura escolar como objeto de estudo, entendendo, com Julia (2001), que o conceito descreve um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, como também um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. O autor considera que normas e práticas se apresentam coordenadas às finalidades da ação educativa, por isto, a cultura escolar não pode ser analisada sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e utilizar os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação.

Ao discutir o conceito, Julia (2001) reconhece os refinamentos que se processaram nas problemáticas estudadas no campo da história da educação, mas indaga sobre a disponibilidade de instrumentos para analisar a cultura escolar, dado que, ao colocarem foco nos projetos oficiais os estudos não colocam foco nas práticas escolares efetivas. Para Julia (2001), a partir da década de 1970 – nas pegadas da reprodução escolar discutida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968, na França –, o estudo sociológico das populações escolares e a análise do sucesso escolar desigual conduziram historiadores a ver a escola como meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo. Por outro lado, a década de 1980 também assistiu as comemorações da obrigatoriedade escolar ocorrida no fim do século XIX, sendo que essa mesma escola foi reabilitada como um triunfo ao mesmo tempo técnico e cívico, fruto da imposição segura de uma pedagogia normativa. “Em um e outro caso, os autores realmente compartilham uma convicção idêntica: a de uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados” (JULIA, 2001, p. 12).

Nestas provocações, o autor considera que, ao tomar os textos normativos como fonte documental, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir a cultura escolar como um isolamento em relação às salas de aula. Julia entende que a visão idílica da potência dos projetos educativos, que orientou pesquisas até as décadas de 1970-1980, conforma uma utopia contemporânea, que tem “[...] pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução” (JULIA, 2001, p. 12). Por isso, o estudo das culturas escolares pode se constituir como alternativa para

evitar a ilusão do poder total da escola. Ao estudar o seu funcionamento interno, compreender as práticas escolares, os dispositivos didáticos produzidos, as táticas de transgressão e as resistências ao estabelecido, torna-se possível ampliar o foco de análise, superar a idealização e construir uma visão mais realista da escola.

Nesse contexto, procuramos estudar a realidade educativa em Montes Claros pela intenção de ultrapassar o nível das regulamentações e normas para identificar a materialidade das práticas escolares que constituem uma cultura de alfabetização, que também se produz por oposições e resistências; compreender a singularidade das professoras alfabetizadoras – sujeitos produtores de cultura –, bem como as práticas culturais que produziram estes sujeitos e os transformaram. Ou seja, orientadas por Julia (2001), para além das prescrições inscritas na legislação, buscamos compreender os usos que os indivíduos fizeram dos modelos que lhes foram impostos e dos objetos que lhes foram distribuídos. Ao identificar as resistências entendemos, com Nunes e Carvalho (1993), que uma história dos usos não pode ignorar os limites e as resistências que os objetos ou modelos culturais oferecem à sua utilização.

Ao tomar as noções de cultura escolar e cultura de alfabetização para analisar o Projeto Alfa e as práticas alfabetizadoras, consideramos que estas não sejam expressões sinônimas. Em Julia (2001), os estudos situam a cultura escolar entre as prescrições oficiais e os funcionamentos reais da escola, em que se faz necessário buscar os textos normativos como forma de ultrapassar regulações e acessar as realidades das práticas escolares em sala de aula. Por isso, o autor não desconsidera as disparidades entre o pretendido e o realizado, entre as intenções e o que foi efetivado.

No Brasil, estudos de Mortatti (2000) sobre a cultura de alfabetização indicam que o ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico para o acesso ao mundo da cultura letrada, estreitamente ligado aos métodos de alfabetização e aos materiais didáticos produzidos para este ensino. “Inicia-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino” (2000, p. 42) e, por isso, ao buscar compreender a cultura de alfabetização é importante considerar essa produção material e o lugar que ocupou no desenvolvimento de práticas nas salas de aula.

No estudo realizado em Montes Claros, utilizamos a História Oral como recurso metodológico. Com Alberti (2005) entendemos a História Oral como metodologia que possibilita captar visões de mundo e experiências de vida. Com Davi (2013), compreendemos que, ao trabalhar com o depoimento oral, deve-se considerar o fato de estar adentrando no campo íntimo e movediço da memória. Neste caso, o historiador obtém uma interpretação do passado que se encontra imbricada com as questões sociais, mas é lembrada pelo aspecto pessoal, já que é que produzida pelo indivíduo em capacidade de lembrar.

Pela produção de entrevistas com 19 professoras¹, que exerceram seu ofício entre as décadas de 1930 e 1980, captamos fragmentos e vestígios do passado. Por essa via tornou-se possível conferir visibilidade para representações e práticas de professoras montes-clarenses, sujeitos sociais que se apropriaram das regulamentações oficiais e orientações sobre o método fônico, proposto para alfabetização de crianças em escolas públicas estaduais mineiras. Ao fazer esta opção metodológica, consideramos discussões de Amâncio e Cardoso (2006), que apontam limites das fontes orais na pesquisa histórica, calcados na memória individual e subjetiva dos sujeitos. Mas, ultrapassando es-

¹ Agradecemos as professoras que nos concederam entrevistas em 2009 e 2010, em especial Maria Celestina Almeida e Amélia Prates Barbosa Souto, que já não se encontram mais entre nós, mas compartilharam seus saberes e experiências, essenciais à compreensão da realidade da alfabetização em Montes Claros e à escrita deste artigo.

tas limitações, destacamos que por meio da história oral foi possível ouvir as vozes das professoras, conferir visibilidade à sua perspectiva, mapeando representações e práticas produzidas no passado. Assim, o estudo permitiu-nos captar versões ainda não contempladas por outros registros, resgatar práticas escolares, identificar resistências produzidas.

Conferir visibilidade a esses sujeitos constituiu-se como uma forma de inverter uma perspectiva tradicional da historiografia e produzir uma nova abordagem – a “história vista de baixo” (BURKE, 1992), que pretende identificar e compreender as opiniões e experiências das pessoas comuns e o modo como contribuíram para escrever a História da sua cidade, do seu Estado e do seu país. E assim, pelo olhar das professoras, tornou-se possível captar representações, práticas e resistências que tiveram curso em Montes Claros, construindo uma compreensão mais refinada das particularidades locais e regionais, evitando-se generalizações apressadas que, muitas vezes, atribuem a todo país ocorrências que tiveram lugar em espaços determinados.

No tempo histórico recortado para este estudo – as décadas de 1970 e 1980 –, o Estado de Minas Gerais propôs o Projeto Alfa e, no seu bojo, a adoção do método fônico para alfabetização. Conforme Paixão (1987), o Projeto Alfa constituiu-se como uma política pública destinada ao enfrentamento dos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais da escolarização. Visando aos objetivos pretendidos, o projeto incluía uma série de medidas relacionadas aos processos didáticos, aos conteúdos de ensino, ao atendimento à saúde, à distribuição de merenda e material didático. Da perspectiva didática, o Projeto Alfa propôs a metodologia fônica, como mecanismo pelo qual seriam alfabetizados os alunos em defasagem de aprendizagem e se produziria a integração das camadas populares no espaço escolar.

O Projeto Alfa foi proposto em 1976 pela SEE-MG, sendo implementado entre os anos de 1977 e 1980 com recursos da quota estadual do Salário-Educação. Conforme Paixão (1987), a proposição do Projeto Alfa se originou de experiência piloto desenvolvida em 04 (quatro) escolas estaduais localizadas na periferia de Belo Horizonte. Medina (1988) lembra que a experiência desenvolvida na capital mineira incluía 20 (vinte) classes de 1ª série, com 508 (quinhentos e oito) alunos na faixa etária que variava entre 08 e 13 anos, dos quais nenhum havia frequentado a educação pré-escolar. Todos os alunos pertenciam a estratos socioeconômicos classificados como médio-inferiores, sendo que o número de anos em que haviam repetido a 1ª série variava entre dois e cinco.

Os resultados positivos atribuídos à experiência desencadearam a ampliação do projeto que, em 1977, estendeu-se para todas as escolas da capital e para algumas classes no interior. Conforme Medina (1988), o Projeto Alfa não foi proposto para toda a rede de ensino, mas, muitas escolas não incluídas manifestaram desejo em participar, em especial para receberem os recursos materiais distribuídos. Assim, em 1978, o projeto foi ampliado para 110 municípios mineiros.

A autora afirma que, no decorrer de sua implantação, o objetivo do projeto sofreu mudança – de início estava voltado para alunos de 1ª série, carentes e com problemas de aprendizagem, mas, passou a abarcar qualquer aluno das quatro primeiras séries. Ainda conforme Medina (1988), para o ano de 1980, a meta era atender todas as crianças matriculadas nas quatro primeiras séries do 1º grau das escolas estaduais mineiras. Dessa forma, nos quatro anos de existência do projeto, foi registrado grande crescimento no número de alunos atendidos (MEDINA, 1988).

Conforme Paixão (1987), o modelo pedagógico utilizado pelo Projeto Alfa visava dois objetivos: o primeiro era desempenhar uma ação, dita reparadora, entre aquelas crianças que apresentavam defasagem entre a idade cronológica e a série escolar em que estava matriculada. O segundo objetivo seria desenvolver uma ação de prevenção para os alunos que apresentassem

maior dificuldade na aprendizagem escolar e que poderiam se tornar defasados. Além disso, o projeto promoveria a aceleração dos estudos, pois na medida em que diminuísse a defasagem na aprendizagem, os alunos seriam impulsionados para a série seguinte, em qualquer época do ano letivo.

Nesse contexto, analisamos os processos pelos quais professoras montes-clarenses receberam o Projeto Alfa e o método fônico de alfabetização. Na primeira seção do artigo, apresentamos representações e práticas produzidas pelas professoras, em um contexto em que o método global de contos era utilizado para alfabetização das crianças nas escolas públicas estaduais de Montes Claros. Na segunda seção, refletimos sobre a defesa da decifração no processo inicial de ensinar e aprender a ler e escrever, prática que constituiu-se como contexto para mudanças na cultura escolar de alfabetização. Na terceira seção e última seção discutimos os processos de resistência à adoção do método fônico para alfabetização das crianças.

2. Vantagens e desafios do método global na percepção das professoras

No Brasil, em diferentes momentos históricos, o fracasso escolar ganha visibilidade e se constitui como problema e objeto de discussão. Em todo o século XX foram propostas reformas e mudanças visando reverter o quadro de dificuldades encontrado pelas escolas, sobretudo, no campo da alfabetização. Por longo período, a falta de vagas, o analfabetismo e os altos índices de evasão se constituíam como faces desta questão. Da perspectiva histórica, análises de Batista (2005) indicam que o Brasil pôs em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização – estima-se que, pouco antes da Independência, em 1820, apenas 0,20% da população era alfabetizada. A partir do século XX, esse índice sofre progressões gradativas – em 1960 é de 53,3%, momento em que, pela primeira vez, ocorre uma inversão desta proporção e o número de alfabetizados passa a ser superior ao de analfabetos (BATISTA, 2005).

Em relação à repetência das crianças nas escolas brasileiras, na década de 1960, as dificuldades de alfabetização produziram um índice que, na 1ª série, era superior a 50% e indica que o fracasso escolar se concentrava entre os alunos das camadas populares (SOARES, 2004). Em Minas Gerais, a cada 100 alunos que se matricularam na 1ª série no ano de 1968, apenas 09 concluíram a 8ª em 1975, sendo que neste ano o índice de reprovação era de aproximadamente 57% das crianças em processo de alfabetização (MEDINA, 1988).

Em Montes Claros, o quadro não era diferente. Entrevistas realizadas com professoras que exerceram a profissão docente entre as décadas de 1930 e 1970 indicam que elas utilizaram o método de alfabetização global de contos, mas persistiam as dificuldades para alfabetizar todas as crianças, sobretudo as das camadas populares. Na década de 1970, estas dificuldades, associadas à disseminação do método fônico, produziram mudanças nas representações e nas práticas, culminando com a adoção desta abordagem por um número significativo de professoras.

Em relação ao método analítico global de contos, as representações das professoras montes-clarenses se alicerçavam na ideia de que a metodologia produzia uma melhor alfabetização – possibilitava o aprendizado da leitura fluente e compreensiva dos textos, favorecia a ortografia e a capacidade de escrita, desenvolvia o gosto por leitura e preparava os alunos para darem sequência à sua escolarização. Diferentes depoimentos revelam essa crença representacional das professoras, fortemente ancorada em suas práticas de alfabetização orientadas por metodologia analítica global:

Eu, como professora de Didática e também como professora alfabetizadora, penso que o método global é fantástico. [...] O fato se dá maravilhosamente, a criança não tem trauma de que ela não sabe ler, e o pensamento lógico dela é bem desenvolvido, e ela aprende muito a ler gravuras (FIALHO, Entrevista em 27/11/2009).

De 1970 a 1986 eu trabalhei como alfabetizadora com o método global de contos da Lúcia Casasanta [Pré-livro Os Três Porquinhos], o que considero um espetáculo em termos de alfabetização porque o aluno no método global de contos lê na letra de fôrma e transcreve para a letra cursiva, que é o contrário do que acontece hoje. O aluno vê o todo e quando ele é alfabetizado, a sua leitura é fluente. É muito difícil você encontrar um aluno escandindo, quando você o alfabetiza pelo método global de contos. Ele lê correntemente. O próprio manual nos proporciona e nos dá subsídio para que o professor trabalhe, seguindo as etapas corretamente (GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009).

Então esse método aqui no Gonçalves Chaves, Dom João Pimenta, Francisco Sá, nessas escolas centrais é um método muito bom. Dá trabalho às mães, elas as vezes até reclamavam: “Tá mandando muito dever de casa”. Mas é preciso porque com pouca coisa o menino não vai aprender. O resultado é muito bom, no fim do ano, pelo menos na minha classe, todos os alunos passaram, cem por cento, liam jornais, trechos de jornais e interpretando, então eles se saíam muito bem, graças a Deus! (ROMANO, Entrevista em 04/05/2009).

As professoras apontam os resultados positivos obtidos com a metodologia analítica. Em suas representações, o método global era complexo, exigia empenho e dedicação docente, mas não se mostrava suficiente para a alfabetização de todas as crianças. As professoras consideram que o sucesso da alfabetização demandava a realização de atividades de reforço extraclasse, de treinos constantes e de apoio dos pais nas tarefas escolares das crianças. Algumas professoras, como Ione Fialho e Maria Ilda Batista de Souza, lembram que as atividades de reforço eram, voluntariamente, realizadas por elas em horário complementar, em tempo anterior ou posterior aos turnos das aulas. Mas, nem sempre era possível esse tempo extra de dedicação das professoras e, assim, a maioria esperava contar com a participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares e na memorização das lições (FIALHO, Entrevista em 27/11/2009; SOUZA, Entrevista em 05/06/2009; SOUTO, Entrevista em 22/05/2009; ROMANO, Entrevista em 04/05/2009; GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009; MACIEL, 04/05/2009; BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Na lógica destas professoras, o suporte pedagógico dos pais era central para o sucesso na alfabetização das crianças, sendo que a condição econômica e cultural das famílias inviabilizava esta parceria. Conforme a professora Amélia Prates Barbosa Souto, quando “os meninos são de classe média, os pais são mais entrosados, mais interessados. Mas na periferia, o povo além de ser pobre era muito ignorante” – muitos tinham baixa escolarização ou eram analfabetos. Lembrando o esforço empreendido para obter colaboração dos pais, a professora afirma: “a gente precisava pedir, implorar, dar material” e, como consequência das dificuldades, os resultados eram pouco satisfatórios, “o índice de alfabetização e aprovação era muito pequeno” (SOUTO, Entrevista em 22/05/2009).

As professoras afirmam que a formação docente, no Curso Normal, não contemplava preparo suficiente para utilização do método global de alfabetização. Para poderem realizar sua ação pedagógica em sala de aula, as professoras iniciantes contavam com as instruções contidas no manual do professor e a parceria de colegas mais experientes, que davam orientações sobre as atividades prévias e de preparação para o trabalho com o pré-livro, sobre as atividades complementares de leitura e a compreensão das etapas de atividades previstas no manual (ROMANO, Entrevista em 04/05/2009; GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009).

Da perspectiva didática, o método global tem a leitura compreensiva e os sentidos do texto como eixos para a alfabetização – as atividades se iniciam pela exploração das imagens, seguida pela leitura e interpretação do texto, sendo realizadas várias etapas de atividades até se chegar ao trabalho com as sílabas. As atividades eram previstas na própria constituição do pré-livro e do manual do professor, com orientações para sua realização em sala de aula. O método demandava a memorização e a realização de atividades em uma série de etapas – fase do conto, da sentencição, das porções de sentido (expressões), da palavração, da silabação. Frade (2007) afirma que, na aplicação do método ocorrem algumas variações, mas, no plano geral, o trabalho parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e lido durante um período, para posteriormente se processar o reconhecimento das unidades menores que compõem este texto.

A autora ainda lembra que as etapas não se constituem como processo sequencial e linear – em que se parte do conto, passa pelas sentenças, pelas porções de sentido e pelas palavras, para se chegar às sílabas. O método indica ser necessário que o professor encaminhe o processo didático utilizando simultaneamente textos completos de várias lições. Somente após o convívio maior das crianças com os textos é que viria a sua decomposição, sendo que o professor deveria preservar o cuidado em não chegar de forma abrupta às unidades menores. “Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a 4ª lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6ª lição é que se fazia a palavração da 1ª lição e assim por diante” (2007, p. 27-28).

Frade (2007) lembra que vários manuais do método global de contos prescreviam a sistematização da fase seguinte somente quando o professor percebesse que as crianças já faziam algum tipo de análise. Por exemplo, a fase de sentencição somente se iniciaria quando os alunos fossem capazes de reconhecer frases separadas; a fase de silabação somente seria implementada quando os alunos reconhecessem alguma palavra que começasse igual à outra já aprendida na história ou conto. Neste sentido, parece que era deixada ao aluno a tarefa de, espontânea e intuitivamente, fazer a análise e reconhecer elementos do texto (FRADE, 2007).

Em Montes Claros, a professora Ligia Bernadete Oliveira Guimarães confere visibilidade para o uso do método global de contos e do pré-livro “Os Três Porquinhos”, que orientou suas práticas alfabetizadoras. A professora salienta esta simultaneidade no trabalho com vários contos do pré-livro, discutida por Frade (2007), também revelando que as instruções inscritas no manual passaram a constituir os seus saberes-fazeres em sala de aula. Por essa lógica normalizadora, a professora confere destaque para a necessidade de realizar todas as atividades, não apressar a decomposição e a análise sem que as crianças tivessem memorizado o texto.

É duro, você tem que ter uma habilidade muito grande, pois chega um momento da alfabetização que você trabalha com um cartaz novo do conto, na sentencição com um cartaz dado anteriormente, trabalha com a porção de sentido, palavração e com um conto novo. Isso vai ter uma sequência. Paulatinamente, você vai dosando isso para a criança, até chegar mais ou menos no 10º cartaz. Quando você chega aí você começa a decompor, separar as palavras do primeiro cartaz. Nessa etapa ele já começa a formar as palavrinhas novas. No primeiro cartaz: Era uma vez... Era uma vez... Três porquinhos, ele já vai formar, por exemplo: rabo, rama, com o “ra” de era. Você corta as sílabas pronunciando e fala para as crianças: “u-ma” e pergunta: quantos movimentos eu fiz? Dois. Que letrinha é essa? Vamos cortar? “u”. Aí ele já vai conhecendo a letra “u”, mas ainda não sabe que é um fonema. E esse? “ma”. Depois vou lendo e eles vão lendo as sílabas e formando as palavras: “Mara”, por exemplo, pegava o “Ra” de era, e “Ma” de uma (GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009).

Como consequência desta série de etapas do método global de contos, em que se priorizava o texto e as significações, os alunos não eram imediatamente colocados em situação didática para aprender a decifrar e compreender as relações entre fala e escrita.

O interessante é que você começa a ensinar as palavras separando as sílabas com os cartazes, isso não se faz de uma vez só não, quando ela já sabe as sílabas do primeiro cartaz vai para o segundo, e assim por diante onde em cada fase posterior vão aparecendo novas palavras. Assim você trabalha: conto, sentencição, porção de sentido, palavração e silabação. É uma habilidade muito grande, até se chegar ao 13º cartaz onde já se trabalhou todas as fases. Terminado o pré-livro, você passa para as questões suplementares, a criança já está lendo, mas não correntemente, a criança ainda não está letrada. Aí você passa para as questões fundamentadas que vêm no próprio material da Lúcia [Casasanta] dos “Três porquinhos”. Terminou tudo, você vai para a fase intermediária. Antes de chegar ao pré-livro, o livro mágico, aí no livro mágico, você vai ver se o aluno está realmente letrado. Letrado é ler correntemente, interpretar, é perceber se ele é capaz de ortografar bem (GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009).

Como se pode perceber, o método global de contos, as prescrições do manual e as atividades do pré-livro integram a cultura de alfabetização que havia se consolidado no Grupo Escolar Gonçalves Chaves. Para a professora, utilizar os recursos pedagógicos e seguir as etapas do método eram condições para se produzir os resultados previstos – a criança que gosta de histórias e lê correntemente, que interpreta e escreve conforme as regras ortográficas. O livro didático orienta as atividades e também significa o conteúdo a ser ensinado – o texto de base e as lições complementares, as sentenças, as palavras, as sílabas.

Na narrativa da professora Ligia Bernadete Oliveira Guimarães, o método global de contos era complexo, composto por muitas etapas de atividades. Mas, a complexidade do método e o esforço que envolvia sua realização não se constituíram como obstáculos para o seu trabalho em sala de aula. A professora afirma o domínio das etapas de atividades que se inscreviam na cultura escolar de alfabetização, também revelando sua satisfação e aprovação por este conjunto de saberes e práticas. Nas representações da professora, o método era bom, por produzir o aprendizado efetivo da leitura e da escrita, não se limitando a ensinar a decifração e a apropriação das relações entre grafemas e fonemas. Vale reiterar que, como consequência desta série de etapas do método global, os alunos não eram imediatamente colocados em situação didática para aprender a decifrar o texto e compreender as relações entre fala e escrita.

Esta característica do método – postergar a decifração e centrar-se na compreensão dos textos – era o ponto central a dividir as professoras em dois grupos. De um lado, as defensoras do método global de contos, que viam na abordagem a produção de condições para alfabetizar como processo de aprender a ler, compreender e produzir textos. De outro lado, em maior número, as professoras que passaram a ver a decifração como alternativa mais adequada para a alfabetização das crianças das camadas populares.

A professora Amélia Barbosa Souto afirma que a centralidade do trabalho com o texto e a secundarização da decifração produzia um atraso na aprendizagem das crianças que não tinham “percepção global” – que decoravam a lições do pré-livro, sem se darem conta das unidades que compunham as palavras e os textos. A professora considera que o processo de alfabetização com o método global era baseado na memorização dos textos. “Tinha meninos que iam pê-pê-pê, pê-pê-pê, pê-pê-pê, tudo de cor”. E, por uma suposta vantagem inscrita na simplificação das atividades, a professora passa a defender a mudança nas práticas e a utilização da abordagem fônica: “Então, é muito mais

fácil conhecer um pedaço, juntar com outro para fazer outra do que pegar ela toda pronta” (SOUTO, Entrevista em 22/05/2009). E assim, mesmo tendo exercido a função alfabetizadora no Grupo Escolar Gonçalves Chaves – unidade educativa em que o método global de contos integrava a cultura escolar de alfabetização – a professora defende o método fônico, por trabalhar com unidades mínimas do sistema de escrita e tornar a alfabetização mais fácil para as crianças.

O cenário de aplicação do método global indica dificuldades das professoras em alfabetizar todas as crianças, sobretudo, aquelas oriundas das camadas populares. E este é o contexto em que, na década de 1970, a proposição do método fônico, no bojo do Projeto Alfa, encontrou-se com os desafios da sala de aula, produzindo mudanças na cultura escolar de alfabetização, em que as professoras passaram a ver o método global como processo inadequado para as crianças das camadas populares.

3. A decifração como contexto para mudanças na cultura escolar

Como explicitado anteriormente, na década de 1970, o governo do Estado de Minas Gerais implantou o Projeto Alfa e propôs a adoção do método fônico em seu bojo. Nas escolas públicas estaduais da cidade mineira de Montes Claros, a utilização do método global de contos e do pré-livro “Os Três Porquinhos” integrava a cultura escolar de alfabetização e as práticas em sala de aula. Da perspectiva teórico-metodológica, a adoção do método fônico e o uso da cartilha “Miloca, Teleco e Popoca” implicaram uma mudança na concepção de alfabetização, em que ler e escrever passa a ser pensado como aprendizado de um código.

Da perspectiva teórico-prática a utilização do método fônico representou uma mudança na cultura escolar de alfabetização, significou uma inversão de etapas – a alfabetização passa a privilegiar a decifração e o ensino focaliza a apresentação sistemática dos fonemas, que são posteriormente agrupados para formar sílabas e palavras. O método tem por ponto de partida os fonemas, em que o texto e as significações se constituem como etapa posterior. Estas características são distintas da abordagem fônica em relação ao método global de contos.

Apesar de representar uma mudança significativa, em Montes Claros, a decifração não se constituía como prática estranha às professoras e à cultura de alfabetização. Desde a década de 1940, professoras que utilizavam o método global consideravam que a decifração fosse uma etapa essencial da alfabetização. A professora montes-clarense Glayds Francisca de Oliveira Santos, formada em 1943, fala de sua experiência de alfabetização com o método global e lembra das turmas com as quais trabalhou e ensinou a ler e escrever: “aqueles alunos muito inteligentes faziam tudo, aprendiam as histórias, a palavração e sentencição. Era rápido. Só que minha turma como era fraca demorava mais”. Por esse motivo, ao trabalhar com o método global, era necessário demorar mais tempo na etapa da silabação (SANTOS, Entrevista em 25/10/2009).

A professora Marilda de Souza Lopes, que iniciou o exercício profissional em 1947, defende a alfabetização partindo de uma unidade significativa, sobretudo a palavra, mas aborda a silabação como atividade necessária, por ser uma etapa em que a criança iria refletir sobre a constituição alfabética das palavras e compreender o sistema de escrita.

No método global a gente vê a coisa toda para a pessoa guardar aquilo. Mas o método silábico e de soletração desperta mais a lógica, porque analisa os pedacinhos e depois os junta. E o global é o todo até chegar nos pedaços, ele está mais de acordo com o imediato, o texto. Agora o silábico está mais de acordo com o analítico (LOPES, 11/12/2009).

Nas concepções da professora há uma hibridização teórica e metodológica. Ao afirmar que o silábico, classificado como método de marcha sintética, seja uma abordagem analítica, a professora coloca foco na possibilidade de analisar as palavras em sua composição por sílabas e não limita a prática à junção de sílabas para compor as palavras. Por esta compreensão, a professora pressupõe a palavra como unidade importante para a alfabetização.

Porque não tem sentido, a sílaba isolada ela não faz na nossa mente um retrato de alguma coisa. Por exemplo, em nossa mente a palavra “ba” o que faz na nossa mente? Nada. Agora a palavra “banana”, a gente pensa logo na fruta. Depois que se ensinou: “a banana é doce, é amarela, depois partimos para ver quantos pedacinhos tem essa palavra: “ba”-“na” “-na”. Aí a criança já vai entender a lógica de que aqueles pedacinhos formam a palavra, mas para ensinar a palavra primeiro é melhor pela experiência que a pessoa já tem. É isso que acho, pois os escritores criaram textos muito interessantes, como aquele dos “Três Porquinhos” que tem uma sequência, uma história interessante para os meninos. Era muito melhor do que você pegar um “be-a-bá” hoje e um monte de sílabas para transformar em palavras. (LOPES, 11/12/2009).

A narrativa da professora revela que, na cultura de alfabetização produzida entre as décadas de 1930 e 1970, se faz presente a crença no valor das significações para a criança aprender a ler e escrever. Nesse período, ao falar em alfabetização tem-se claro o lugar central do método e do material didático nos processos de ensino, sendo prevalente a utilização da abordagem global de contos. Mesmo considerando que o método global produzia um melhor aprendizado, a professora Marilda de Souza Lopes destaca a importância da decodificação como estratégia para se compreender o sistema de escrita. Por essa lógica, a professora considera que o trabalho com palavras e textos gerava significados e sentidos, que interessavam às crianças e as conectavam com o que estava sendo ensinado. Mas, em suas representações, o método silábico e o método da soletração eram mais analíticos por possibilitarem situações pedagógicas capazes de conduzir as crianças a compreender o sistema de escrita alfabética.

A afirmação da decifração como estratégia importante na alfabetização integra a cultura de alfabetização, é compartilhada pelas professoras e se encontra com afirmação de Frade (2004). A autora considera que, ao trabalhar a metodologia global, que focaliza o texto e a compreensão, as professoras precisaram fazer concessão à decifração, mesmo quando esse processo não aparecesse claramente no corpo dos livros didáticos, que aparentemente eram apenas de leitura.

4. Resistência ao método fônico como definição de autonomia profissional

Como discutimos na seção anterior, em Montes Claros, as dificuldades em alfabetizar todas as crianças e as crenças das professoras no valor da decifração para a compreensão do sistema de escrita constituíram-se como elementos da cultura de alfabetização e das práticas em sala de aula, apresentando-se como um contexto favorável à adoção do método fônico. Ao enfatizar a relação entre letras e sons, o método fônico atendeu as expectativas de parte das professoras.

Thurler (2001) considera que, no ambiente da escola, a qualidade dos processos de mudança depende da adesão dos professores, de sua capacidade e vontade de integrar as novas ideias de forma duradoura em suas práticas. Afinal, os professores são os responsáveis diretos pelo processo de ensino-aprendizagem, se não estiverem envolvidos e convencidos sobre a eficiência da proposta, as mudanças essenciais não ocorrem (THURLER, 2001).

Ao estudar a cultura escolar, Julia (2001, p. 11-12) também indica o lugar central dos professores na implementação de mudanças. “Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação”. E, por essa lógica, no estudo realizado em Montes Claros, as professoras foram tomadas como sujeitos da mudança e da resistência. E, ao conferir visibilidade às vozes das professoras tornou-se possível ultrapassar regulamentações e captar faces dos processos que ocorrem nas turmas de alfabetização.

Em Montes Claros, as professoras eram sensíveis à adoção do método fônico de alfabetização, pois estratégias de decifração já faziam parte de suas práticas e crenças representacionais. Dentre as professoras montes-clarenses que trabalharam nas décadas de 1970 e 1980, é quase unânime o reconhecimento da qualidade da alfabetização pelo método global. No entanto, de modo geral, este reconhecimento estava associado à certeza de que o método não era bom para todas as crianças. Por isso, para estas professoras, o método fônico, que inicia o ensino pela decifração, passa a ser compreendido como mais adaptado às características das camadas populares. Por supostamente favorecer maior autonomia do professor e favorecer a correção da defasagem idade/série, o método fônico foi acolhido pelas professoras, para as quais a abordagem constituiu-se como intervenção adequada e mais vantajosa. Para as professoras montes-clarenses, ao apresentar o conhecimento parcelado e focalizar a decifração, o método possibilitava maior rapidez na obtenção de resultados.

É muito mais fácil conhecer um pedaço, juntar com outro para fazer outra do que pegar ela toda pronta (SOUTO, Entrevista em 22/05/2009).

Quando você ensinava com o método fônico, logo, logo, você já via os alunos aprendendo, os alunos formando palavras, percebendo, descobrindo a formação do processo (MACIEL, Entrevista em 04/05/2009).

Destacar os pontos positivos do método fônico foi ato reiterado pelas professoras, que se sentiram satisfeitas em trabalhar com uma abordagem mais simplificada que, em suas crenças, favorecia a decifração mais rápida das palavras. Neste ponto, as representações produzidas em Montes Claros se assemelham às produzidas na capital mineira. Conforme Paixão (1987), em Belo Horizonte, os discursos atribuíam vantagens ao método fônico, associadas à sua maior eficácia nas classes de alunos repetentes, à correção dos defeitos de linguagem, ao desenvolvimento das crianças com dificuldade de percepção global, à rapidez do processo de leitura. No entanto, as professoras e supervisoras da capital mineira também reconhecem os limites da abordagem, posto que algumas crianças revelassem dificuldades de leitura, escrita, composição e ortografia. Por isto, a implantação do Projeto Alfa e a adoção do método fônico para alfabetização das crianças não significou ausência de conflitos e resistência.

Ao discutir as resistências à aplicação do método fônico, Medina (1988) considera que os estabelecimentos de ensino e as Delegacias Regionais de Ensino/DREs se adaptaram rapidamente às alterações de discurso, mas resistiram às mudanças em suas rotinas. “Ou seja, muda-se apenas o suficiente para que tudo permaneça inalterado: a prática dificilmente se modifica, se a escola e o nível intermediário incorporam só o discurso” (1988, p.48). Em relação ao Projeto Alfa, a autora considera que o aporte material foi sempre bem recebido pelos estabelecimentos de ensino, mas a oposição foi forte em relação às propostas pedagógicas, posto que as orientações metodológicas significavam alteração na maneira usual de ensinar. Sobre a questão pedagógica é importante destacar que a

proposta da SEE/MG contemplava uma série de ações, incluindo atividades para alfabetização, avaliação e controle contínuo da aprendizagem. Em cada unidade e subunidade de conteúdo de ensino estavam previstos testes padronizados a serem aplicados para os alunos, além de uma série de fichas de registro e de acompanhamento a serem preenchidas (PAIXÃO, 1987).

Ainda conforme Paixão (1987), a SEE/MG acreditava que as dificuldades de aprendizagem dos alunos se associavam à formação das professoras, que estavam despreparadas e precisavam de orientação para enfrentar o desafio da sala de aula. Por isso foi apresentada farta sugestão de atividades e distribuído material pedagógico do método fônico. Apesar do empenho e entusiasmo da administração central, Paixão (1987) lembra que a SEE/MG não impôs a adoção do Projeto Alfa pelas escolas, mas a adesão incluía benefícios como suplementação da merenda escolar e materiais didáticos, suporte odontológico e psicológico para as crianças, entre outras ações.

À semelhança da capital mineira, no contexto da cidade de Montes Claros, a adesão ao Projeto Alfa e ao método fônico não significou ausência de resistências. As professoras que aprovaram a metodologia consideravam que a ênfase no ensino do sistema de escrita e na decifração era necessária à alfabetização das crianças nas escolas periféricas. No entanto, os depoimentos nos permitem afirmar uma forte oposição e resistência produzida no Grupo Escolar Gonçalves Chaves². Nesta escola, Lourdes Lopes Braga, que se formou professora no Colégio Imaculada Conceição na década de 1950, pode ser considerada como principal representante do movimento de oposição e resistência. Na época de implantação do Projeto Alfa, a professora era diretora do grupo – função que exerceu por 17 anos consecutivos –, e não fez nenhuma concessão ao projeto e à abordagem fônica, defendendo a utilização do método global de alfabetização para todas as crianças, independentemente de sua origem social ou de sua condição econômica. A professora considera que as dificuldades para aplicação do método global de fato existiam, mas poderiam ser suplantadas pelo trabalho e empenho de todos – da direção aos serviços, passando pela competência e dedicação das professoras (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Ao não admitir a implantação do Projeto Alfa e do método fônico, a diretora Lourdes Lopes Braga revela sua crença no direito de todos à educação de qualidade e trabalhou pela oferta de condições adequadas para que todas as crianças tivessem garantia de seu direito de aprendizagem. Na avaliação da diretora:

O Projeto Alfa trabalhava com o mínimo e nesse mínimo o aluno tinha que dar o mínimo também. Tinha que olhar se o menino estava com o caderno limpo, a postura do menino. Essa parte comportamental é o que avaliava. O conhecimento e as outras habilidades [o projeto] não avaliava não (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Por alicerçar-se nessa crença, à época, a diretora Lourdes Lopes Braga fez reunião com os pais de alunos e obteve apoio e respaldo. A sua estratégia para produzir a adesão foi perguntar: “Vocês querem que seus filhos sejam avaliados se chegaram na hora certa, se o caderno está bonitinho, se a letra está bonita?” (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009). E os pais disseram “não” ao Projeto Alfa e seu programa mínimo, afirmando o lugar de autoridade da diretora e o espaço de autonomia da escola na definição de seus processos de ensino.

Vale destacar que, para além do método fônico para alfabetização, o programa de ensino do Projeto Alfa, de fato, foi organizado pela seleção e pelo corte, o que implicou a organização de uma proposta curricular composta por conteúdos mínimos, vistos como indispensáveis. Conforme Medina (1988), para facilitar a tarefa docente foi apresentado um conjunto diverso e mais reduzido de conhe-

² O Grupo Escolar Gonçalves Chaves é o primeiro grupo escolar da cidade de Montes Claros, criado pelo Decreto Estadual nº 2352 de 05 de janeiro de 1909. Localizado na área central da cidade, o grupo se inscreveu no imaginário da população como uma referência de qualidade.

cimento – chamado Programa Básico ou Programa Mínimo –, que passou a ser trabalhado com as crianças, em geral pobres, que faziam parte do Alfa, enquanto o Programa Comum, dito enriquecido, continuou a ser seguido pelos alunos não envolvidos no projeto. Ainda conforme a autora, as críticas e reações da escola vieram no sentido de que o Alfa era altamente discriminatório, dando origem a duas redes de ensino paralelas e instalando uma duplicidade dentro do sistema estadual: para alunos pobres e escolas de periferia, o programa mínimo; para escolas “boas”, bem localizadas, com estudantes de nível socioeconômico mais elevado, o programa enriquecido.

Estudos de Paixão (1987) indicam que professoras e supervisoras da capital mineira consideravam que o Programa Mínimo era bom para alunos que não tinham condições ou não pretendiam estender sua escolarização para além da 4ª série, também considerando o método fônico adequado para essa clientela que apresentava alguma carência. Mas, as professoras não aplicaram integralmente a proposta, realizando adaptações da metodologia e selecionando o que consideravam mais eficaz para o seu trabalho pedagógico. Ainda conforme a autora, a resistência ao controle contínuo foi vivida diferentemente pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com a importância da escola. Nas escolas de periferia a resistência era dissimulada, enquanto que nas escolas com maior poder de barganha junto aos órgãos centrais, a oposição ocorria de forma mais aberta (PAIXÃO, 1987).

Em Belo Horizonte, as adaptações na metodologia revelam formas de resistência produzidas pelas professoras e supervisoras, que adotaram o Projeto Alfa e o método fônico, mas não abandonaram seus saberes e práticas, procurando ajustar a proposta às suas vivências, representações e modos de fazer. Essas estratégias produzidas pelos profissionais da capital mineira se encontram com discussões de Bauer (1995), ao afirmar que, ao circular para além de seu próprio contexto de produção, o conhecimento sofre transformações em função dos processos de resistência produzidos pelos sujeitos.

No contexto montes-clarense, a maioria das professoras entrevistadas não fez referência ao currículo mínimo proposto pelo Projeto Alfa, o eixo de seus discursos foi a adoção do método fônico. Consideramos que a professora Ligia Bernadete Guimarães, alinhada com a diretora Lourdes Lopes Braga, represente posição de resistência ao método fônico. Ao estabelecer comparações entre os métodos, a professora é definitiva em sua avaliação:

Eu penso que o global é mais completo. O fônico é um terror. Você fica gesticulando o tempo inteiro, é muito difícil [...]. Por isso que sou defensora do método global de contos, que tem conteúdo, material. Você exige do aluno. Os outros métodos oferecem muito pouco (GUIMARÃES, Entrevista em 14/05/2009).

Como se pode perceber, a professora Ligia Bernadete Guimarães considera que, tanto o método fônico como o método global tenham conteúdo de ensino e material didático de suporte para as ações em sala de aula. Esta é uma compreensão que ultrapassa a própria função de um método, mas, no âmbito de uma cultura escolar de alfabetização, pode ser explicada por discussões produzidas por Mortatti (2000). A autora afirma que, no Brasil, desde o final do século XIX, as cartilhas passam a ocupar lugar de destaque nas tematizações, normatizações e concretizações direcionadas às escolas, por constituírem-se como um tipo particular de livro didático, em que os professores encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada. E por esta função normalizadora das práticas, estes manuais se consolidaram na cultura escolar de alfabetização como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos, como também de silenciosas, mas operantes concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto (MORTATTI, 2000).

Na implementação do Projeto Alfa, em Minas Gerais, para além de um método de alfabetização reducionista, as escolas se viram diante de uma proposta curricular igualmente reduzida. E esta redução nos conteúdos de ensino se constituiu como fator de resistência para a professora Lourdes Lopes Braga, por significar um nivelamento por baixo e chocar-se com suas práticas e representações. A diretora estabelece um discurso de autoridade alicerçado na sua posição e trabalho, mas reconhece a força da coletividade e das ações em parceria com a participação de toda a comunidade escolar. Em última instância, essa autoridade se funda no discurso de compromisso com as crianças e qualidade da educação ofertada pela escola. Conforme a professora:

Ninguém constrói nada sozinho. Em educação é importante formar uma entidade bem agrupada através de um compromisso, de um ideário. Isso é importantíssimo a alcançar dentro da estrutura escolar. A pessoa deve estar muito compromissada e eu tive muita sorte, muita felicidade de sempre encontrar pessoas comprometidas, excelentes professoras que me ajudaram a desempenhar, a desenvolver e a realizar essa grande responsabilidade que é educar. Eu tive grandes companheiras que ajudaram muito. Tinha quase que uma utopia em relação à educação, pois eu penso que todas as realizações partiram de uma utopia. As pessoas começam a idealizar e, a partir dessa idealização, elas começam a perseguir a realização desse projeto. Eu comecei a me envolver tanto com a educação que eu sentia na escola uma responsabilidade imensa. Quando eu via aquela matrícula imensa, aquela meninada que os pais traziam e me entregavam, aquilo era um compromisso inquestionável para o qual eu deveria dar uma resposta. (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Em seu discurso, a diretora revelou preocupação com o significado da escola na vida das crianças, que deveria lhes favorecer novas experiências, garantir condições para ampliação de seu universo cultural, constituir-se como espaço de mobilidade e ascensão social. A diretora também considera que todos os alunos têm direitos e, independentemente de classe social, “a criança gosta, aprecia o que é bom, o que é bonito e confortável”, sendo responsabilidade da escola oferecer-lhe o que há de melhor e favorecer o seu desenvolvimento integral. Em suas representações, é grande a responsabilidade da escola, que deve lutar para propiciar a todos o mesmo nível de educação (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Se a criança vem de um lar menos favorecido, a escola deve preencher esse espaço e recuperar esse aluno para chegar ao nível desejável. A escola não deve descer ao nível do aluno, o aluno é que tem que se alçar e atingir uma mobilidade social. Infelizmente, mesmo naquela época [década de 1970] e até hoje, e principalmente hoje, há uma filosofia de que a escola deve se nivelar por baixo, nivelar a educação por baixo, no mínimo (BRAGA, Entrevista em 12/05/2009).

Por essas representações é possível perceber que a resistência da diretora não assumiu o sentido de mera oposição e vaidade pessoal, mas orientou-se por uma filosofia de educação, ancorou-se na cultura escolar já produzida e visou preservar a identidade do Grupo Escolar Gonçalves Chaves.

Teorizações de Bauer (1995) nos permitem compreender esta resistência interposta pela escola. O autor afirma que a resistência tem sido compreendida por diferentes fatores como: permanência de hábitos, rigidez de posicionamentos e condicionamentos, falta de motivação para aprender ou limitações institucionais no trabalho e na escola. No entanto, para o autor, essa visão dominante é uma forma equivocada de compreensão, pois a resistência não se explica pelo despreparo do emissor ou do receptor de uma mensagem. Para além da simples concepção de despreparo, o autor considera a resistência como mecanismo de defesa diante de ideias que ameaçam a integridade do grupo. Dessa forma, a resistência é compreendida como um fator

criativo, que introduz e mantém heterogeneidade no mundo simbólico de contextos inter-grupais. Ou seja, diferentes subgrupos preservam seus próprios significados e mantém sua autonomia na medida em que oferecem resistência às propostas de mudança e às inovações simbólicas que eles não produziram (BAUER, 1995).

Nesta mesma direção, Thurler (2001) considera que, segundo a sua cultura, um estabelecimento poderá reagir diferentemente a uma proposta de inovação, acolhendo-a com simpatia ou desconfiança, sendo que a não aceitação é geralmente compreendida como resistência à inovação. Porém a autora, também, considera que tais processos de recusa não devem ser analisados como mera oposição, mas vistos como uma postura de preservação da identidade, de autoria e autonomia diante de possíveis riscos que a inovação pode acarretar.

No caso do Grupo Escolar Gonçalves Chaves, os dados evidenciam que a resistência se associou às condições organizativas da instituição e não se processou por um movimento de acomodação, despreparo e medo da mudança. Ao contrário, constituiu-se por um movimento de preservação da identidade, demarcação de espaço de trabalho e autonomia profissional. Em seu discurso, a diretora Lourdes Lopes Braga revela a realização de investimentos em sua própria formação – além do Curso Normal, fez curso de Pedagogia, participou de cursos de atualização, manteve intercâmbio com profissionais do Instituto de Educação e da Revista AMAE-Educando em Belo Horizonte, também adquirindo livros e revistas da área da educação. O discurso da diretora também sinaliza uma preocupação com a instituição educativa que dirigia e com a qualidade da educação oferecida aos alunos. Ao descrever os projetos de trabalho desenvolvidos pelas professoras do grupo (júris simulados, projetos de leitura, atividades cívico-comemorativas, jogos, brincadeiras, excursões), a diretora indica que as atividades docentes se inscreviam na tradição e na preservação de valores, mas também visavam à renovação da prática pedagógica, à aprendizagem, ao desenvolvimento cultural, ao raciocínio e criticidade dos alunos.

Considerando o Grupo Escolar Gonçalves Chaves como comunidade cultural é possível afirmar que o grau de resistência ao Projeto Alfa e ao método fônico constituiu-se como fator distintivo, que reafirmou o seu lugar e seu estatuto. Se até então era considerada a melhor escola da cidade, passou a ser vista como a escola que enfrentou a autoridade da DRE e não aderiu ao Projeto Alfa.

Considerando Chartier (1990), ao afirmar que a posição “objetiva” do indivíduo depende do crédito atribuído à representação que ele produz de si próprio, podemos analisar os posicionamentos assumidos pela diretora do Grupo Escolar Gonçalves Chaves. As representações que a diretora produziu de si mesma refletem a distinção profissional e a posição de autoridade que ocupava perante à comunidade escolar, aos profissionais da própria escola e da DRE. Como diretora do primeiro e mais importante grupo escolar da cidade de Montes Claros essas representações produzidas serviram como elemento a reafirmar sua distinção, legitimidade e reconhecimento.

As representações positivas sobre o Grupo Escolar Gonçalves Chaves serviram como recursos dos quais a diretora dispôs para reafirmar seu posicionamento e seu lugar de autoridade. Também serviu para orientar sua conduta no mundo social, por saber o que fazer, os caminhos a percorrer e com quem contar. Ao defender a aplicação do método global de alfabetização a diretora sabia que poderia contar com a aquiescência e investimento das professoras da escola e com o apoio dos pais de alunos. Além disso, a diretora tinha clareza sobre as etapas do trabalho pedagógico a executar – essa era uma metodologia com a qual havia sido alfabetizada e tinha utilizado desde o início de sua atividade profissional, sobre a qual já conhecia as dificuldades e possibilidades.

5. Considerações Finais

Em nosso estudo constatamos que, nas representações das professoras montes-clarenses, estão presentes conteúdos inscritos em um movimento de transformação e resistência, mudanças e permanências. No cumprimento das atribuições de seus cargos, as professoras produziram representações e práticas que revelam a apropriação de conteúdos que circularam em outros lugares, que tinham o método global como método mais adequado para alfabetização e formação de leitores. No entanto, esses mesmos sujeitos passaram a considerar que a utilização dessa metodologia não produzia os mesmos resultados para todas as crianças. Assim, a partir da década de 1970, fazem adesão ao método fônico que, naquele momento, passou a ser considerado mais rápido e eficiente para alfabetizar crianças das camadas populares.

Ao analisar a cultura escolar por esta perspectiva é possível afirmar que, em Montes Claros, continuidade e ruptura caracterizaram as práticas docentes, que se inscreveram em um jogo de forças do qual fizeram parte professoras atuantes em escolas públicas estaduais, que se viram diante do Projeto Alfa e precisaram fazer escolhas – entre manter uma cultura de alfabetização já instalada ou romper com saberes e práticas em sala de aula; entre adotar o método fônico ou resistir a esta abordagem simplificada de alfabetização.

Ao adotarem o método fônico, as professoras produziram mudanças nas práticas ao inverterem as etapas de ensino, mas não mudaram radicalmente as estratégias didáticas, posto que já utilizassem mecanismos de decifração para alfabetizar. Mas, a adoção do método fônico teve implicações para a sala de aula e para as aprendizagens. De um lado, significou a continuidade de algumas práticas de decifração já instituídas, mas, produziu o rompimento com saberes e práticas alfabetizadoras que tomavam os textos e as significações neles presentes como ponto de partida para o trabalho com as crianças. As mudanças implementadas também resultaram em rebaixamento dos conteúdos e das aprendizagens para as crianças das camadas populares, em simplificação da abordagem e redução nas expectativas de prolongamento da escolaridade para estes sujeitos. A adesão ao método fônico se orientou por supostas defasagens cognitivas geradas pelas diferenças socioeconômicas das crianças pobres, que poderiam ser superadas por uma abordagem mais simplificada do processo de aprender a ler e escrever, com mudança em relação a aspectos que as professoras consideravam como problemas em sala de aula.

Na compreensão da realidade social e da resistência interposta ao Projeto Alfa e ao método fônico de alfabetização encontram-se articuladas as dimensões cognitiva, afetiva e social das representações e práticas produzidas. Em sua dimensão cognitiva, as representações positivas sobre as vantagens do método global de contos foram ancoradas no movimento da Escola Nova, que compreendia o aluno como sujeito ativo e tomavam o ato de ler como processo global, que se efetivaria a partir dos textos – unidades significativas de trabalho e ensino. As representações dos sujeitos que se recusaram a utilizar o método fônico também se alicerçaram na crença de que, mesmo com resultados supostamente mais lentos, o método global era melhor porque tinha o texto como ponto de partida e produzia uma alfabetização mais consistente, apoiada no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Na dimensão afetiva, as representações sobre o método global se ancoravam nos resultados obtidos com os alunos do Grupo Escolar Gonçalves Chaves, como também na adesão das professoras e no apoio dos pais. Alicerçavam na cultura escolar e na tradição de uso da metodologia analítica que, conforme as professoras, produzia resultados positivos na alfabetização das crianças. Na dimensão

social, as representações se ancoravam no *status* construído pela instituição de ensino – primeiro grupo escolar da cidade, que ainda hoje se inscreve positivamente no imaginário social da cidade de Montes Claros. Também encontraram suporte na distinção e no compromisso da sua diretora, no reconhecimento do seu compromisso, no valor de seu trabalho pela sociedade local.

Fontes Documentais orais

BRAGA, Maria de Lourdes Lopes. Entrevista realizada em 15 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

FIALHO, Ione. Entrevista realizada em 27/11/2009 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

GUIMARÃES, Ligia Bernadete Oliveira. Entrevista realizada em 14 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso, Regina Coele Cordeiro e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

LOPES, Irmã Marilda. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2009, realizada por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

MACIEL, Maria Odete. Entrevista realizada em maio de 2010 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

ROMANO, Ieda. Entrevista realizada em 04 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso, Eduardo Nascimento e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

SANTOS, Glayds Francisca de Oliveira. Entrevista realizada em 20 de novembro de 201 por Geisa Magela Veloso e Regina Coele Cordeiro.

SOUTO, Amélia Prates Barbosa. Entrevista realizada em 22 de maio de 2009 por Geisa Magela Veloso.

SOUZA, Maria Ilda Batista. Entrevista realizada em 05 de junho de 2009 por Geisa Magela Veloso, Eduardo Nascimento e Esthefane Sabrine A. Silveira Lima.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes Orais. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Orais*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionilia Jankovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no estado de Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: Ceale/UFMG/FaE, 2006, p. 191-222.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 60 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização. Disponível em https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-01-%20%20Organizacao_da_Alfabetizacao.compressed.pdf. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVECHELOVITCH, Sandra (orgs). *Textos em representações sociais*. São Paulo: Vozes, 1995.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In.: BURKE, Peter (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

DAVID, Priscila. História Oral: Metodologia do Diálogo. *Patrimônio e Memória*. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 157-170, janeiro-junho, 2013. pp; 157- 170. Disponível em <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/313/601> Acesso em 10 de agosto de 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura. In. BATISTA, Antônio Augusto Gomes e COSTA VAL, Maria da Graça (orgs). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 21. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em 26 de setembro de 2021.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como Objeto Histórico, revista brasileira de história da educação nº 1 jan./jun. 2001. pp 1-35. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195> Acesso em 20 de janeiro 2021

MEDINA, Anamaria Vaz de Assis. Organização pública e implementação de novas metodologias: o Projeto Alfa em Minas Gerais. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65. 1988. pp. 38-51. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/755.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2022

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. *Cadernos Cedes*, ano XX, no 52, novembro/2000. p. 1-14. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 de fevereiro de 2011

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*. Porto Alegre. n 05, 1993. p. 07-64. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf Acesso em 21 de fevereiro 2022.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. A escola dos carentes: um projeto em Minas. In: ARROYO, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. Coleção Educação Popular. nº8. 6. ed . São Paulo: Loyola, 1987.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Recebido em: 09/12/2021

Aceito em: 01/03/2022