

*O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária na década de 1960**

CLEONARA MARIA SCHWARTZ
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: O texto aborda a situação do ensino primário na década de 1960, no que diz respeito a sua organização, abrangência, métodos e materiais de ensino considerados como adequados para a formação da criança. Analisa o que estava sendo considerado como promissor para o ensino da leitura na escola primária e trata de apropriações de materiais e de métodos de ensino da leitura, no Espírito Santo, na década focada no estudo, pela via de escolhas de cartilhas por professoras primárias.

Palavras-chave: História do ensino primário; Métodos e materiais de ensino; Ensino da leitura; Formação do leitor; Cultura escolar.

Abstract: The paper discusses the situation of primary education in the 1960s, as regards its organization, scope, methods and teaching materials considered suitable for the formation of the child. Analyzes what was being considered as promising for the teaching of reading in primary school and deals with appropriations of materials and methods of teaching reading in the Espírito Santo, in the decade focused on the study, by means of choices of textbooks for primary teachers.

Keywords: History of primary education; Methods and teaching materials; Teaching reading; The reader training; School culture.

* Artigo submetido à avaliação em 17 de julho de 2012 e aprovado para publicação em 23 de setembro de 2012. Este texto é resultado de pesquisa realizada durante o Estágio de Pós-Doutoramento no Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no período de março de 2011 a março de 2012. A pesquisa contou com financiamento do CNPQ por meio de concessão de bolsa de estudo.

Palavras iniciais

Este texto tematiza o ensino da leitura e práticas de leitura institucionalizadas na/pela escola primária, focando especialmente no Espírito Santo, na década de 1960. De acordo com estudo realizado por Ferreira (2001), a pós-graduação não vem privilegiando pesquisas históricas acerca do ensino da leitura, apesar de Lacerda (1999) identificar a existência de uma tendência no Brasil de trabalhos que têm elegido o foco da história da leitura e do livro em relação com o processo de escolarização.

De acordo com Lacerda (1999), nessa tendência situam-se estudos que tematizam o emergência do livro no espaço escolar, a trajetória de obras pedagógicas, a análise de textos literários direcionados para a infância, a produção didática brasileira, as práticas desenvolvidas na/pela escola, as representações de leitor (alunos e professores). É nessa tendência que se localizam as reflexões que apresentamos acerca da referida temática.

Vale destacar que um levantamento bibliográfico acerca de investigações sobre o ensino primário, no banco de teses e de dissertações da Capes e em periódicos especializados, revelou a escassez de estudos que abarquem a década de 1960 na área de História da Educação. Consideramos que essa década é muito importante de ser investigada, uma vez que trabalhos nesse campo de conhecimento (SAVIANI, 2007; SOUZA, 2008; VEIGA, 2007) apontam que o Brasil iniciou os anos de 1960 com sérios problemas, pois, de acordo com o Plano Nacional de Educação de 1961, a escola primária não chegava a atender 60% das crianças de 7 a 14 anos de idade. Souza (2008) salienta que, naquela época, apenas 18% das crianças matriculadas no primeiro ano chegavam a 4ª série e dois terços não ultrapassavam a 2ª série.

Vale destacar ainda que a realidade educacional brasileira continuava marcada por outros problemas como a precariedade da formação de professores, da política salarial do magistério, das condições de trabalho, das práticas de ensino e dos programas escolares. Nessa conjuntura, o maior

problema se constituía na “[...] enorme seletividade escolar que forçava a saída precoce das crianças dos bancos escolares” (SOUZA, 2008, p. 243).

Soma-se a isso o fato de, na década de 1960, termos tido dois regimes diferentes de governo e, desse modo, presume-se que passamos por dois projetos de educação distintos, visto que a organização da política educacional contou, até o ano de 1964, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), do Plano Nacional de Educação (tornado público em 1962 e extinto em 1964), e, depois de 1964, com as legislações promulgadas pelo governo militar como a nova constituição de 1967, a Lei 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e os Decretos-Lei 5.379/67 e 62.484/67 (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (SAVIANI, 2007). No entanto, não tivemos após 1964, em termos de legislação educacional, reformulações na organização do ensino primário (VEIGA, 2007). Portanto, a década de 1960, mesmo com dois regimes políticos distintos, permaneceu com a mesma organização do ensino primário da década de 1940.

Indagamos, a partir da contribuição desses autores, se essa permanência contribuiu para que se operassem ou não mudanças e renovações no ensino da leitura na escola primária. Nessa perspectiva, este texto busca refletir sobre o ensino da leitura e sobre vestígios de práticas de leitura efetivadas, nas escolas primárias, priorizando o Espírito Santo, nos anos de 1960. Tais reflexões foram tecidas a partir de análise de materiais e métodos de ensino de leitura que circularam em escolas primárias capixabas, seja por meio da imposição ou não de diretrizes oficiais, seja por intermédio de políticas editoriais e de diferentes Pedagogias.

Buscamos evidenciar nas reflexões a contribuição desses dispositivos pedagógicos para a legitimação de concepções de linguagem, de leitura e de textos tidas como inovadoras e responsáveis pela conformação de modos de ensinar a ler e de formar leitores na escola primária. Para tessitura das reflexões, ancoramo-nos em princípios teórico-metodológicos da História Cultural e travamos diálogos com uma diversidade de fontes documentais escritas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Demonstrativo de fontes documentais escritas

Categorias de escritas	Tipos de Fontes	Critério de exploração das fontes
Escritas de materiais didáticos para a escola (autores de Livro Didático)	livros escolares, Materiais de orientações para a escola (Federal e Estadual)	Representações de autores de LD sobre materiais e de métodos de ensino da leitura considerados adequados
Escritas de materiais que subsidiam a política de ensino da leitura (estudiosos, pesquisadores, professores que ocupam posição de destaque)	Estudos Resultados de pesquisa Análises Orientações Relatórios	Representações de diferentes sujeitos sobre o ensino primário e sobre o ensino da leitura na escola primária.
Escritas produzidas por agentes educacionais pertencentes aos Grupos Escolares (Diretores e professores)	Atas de Reuniões pedagógicas de Grupos Escolares Cadernos de professores e de alunos	Representações de diretores e de professores acerca do ensino da leitura, escolha de livros, avaliação das turmas, práticas escolares.
Escritas produzidas por agentes responsáveis pela organização do ensino (em nível estadual e Federal) (profissionais da administração Federal e Estadual)	Correspondências oficiais Legislação Relatórios de Governo Mensagens	Representações acerca de formas de organização de ensino, medidas administrativas e pedagógicas adotadas, preocupações de diferentes agentes.

Escritas produzidas pela/para a mídia (profissionais da imprensa)	Jornais de circulação no ES Revista de Ensino do ES Revistas do INEP	Representações acerca da Educação primária e do ensino da leitura.
---	--	--

O diálogo com as fontes destacadas permite refletir também sobre diferentes aspectos que perpassam o ensino primário na década de 1960, conferindo centralidade a ações de diferentes sujeitos que, em seus espaços de atuação, tornam aparentes movimentos de constituição de nuances da cultura escolar primária da época pesquisada. Nesse contexto, o presente artigo dispõe-se abordar, inicialmente, a situação desse nível de ensino na década de 1960, no que diz respeito a sua organização, abrangência, métodos e materiais de ensino considerados como adequados para a formação da criança. Em seguida, aborda o ensino da leitura, dando destaque a análise do que estava sendo considerado como promissor para o ensino da leitura na escola primária e, por último, trata de apropriações de materiais e de métodos de ensino da leitura, no Espírito Santo, na década focada no estudo, pela via de escolhas de cartilhas por professoras primárias.

O Ensino primário na década de 1960

Fontes como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Legislações estaduais, relatórios de governo, imprensa periódica educacional dão pistas de como estavam sendo concebidos vários aspectos que configuram a história do ensino primário na década de 1960 como finalidades, formas de organização, situação, materiais e métodos considerados mais adequados, etc.

Esses documentos indiciam que, na década de 1960, a educação primária continuava a ser pensada com a finalidade de formar um maior contingente de crianças para atender aos interesses relacionados ao desenvolvimento econômico e social. Para isso, o ensino primário precisaria

ser eficiente. Nos relatórios de governo e nos estudos realizados para fins estatísticos, fica evidenciado que a eficiência estava comprometida, pois havia um grande contingente de crianças fora da escola, os índices de reprovação na 1ª série eram alarmantes e a evasão era alta. A educação primária na década de 1960 continuava a se colocar como altamente seletiva e isso era reconhecido por vários agentes educacionais, sejam os que atuavam na condução de políticas educacionais, sejam estudiosos da área, sejam professores e diretores das escolas primárias.

Investimento na formação de professores e modernização de programas era visto como medida que pudesse garantir a eficácia do ensino primário. Os programas de ensino eram considerados por professores, diretores, estudiosos, responsáveis pela política educacional como distantes da realidade dos alunos. Essa representação dos programas do ensino primário era acompanhada por discursos que clamavam por uma reformulação curricular que imprimisse na escola maior vinculação com a realidade dos alunos, revelando com isso aproximação com a tônica de que o ensino deveria aproximar-se da vida e dos interesses da criança, ideal tão defendido pelos defensores da Escola Nova.

Continuava, na década de 1960, predominando, no ensino primário, o modelo de educação da escola graduada que se instalara, no Brasil, desde o século XIX. Nessa década, esse modelo estava sendo balizado por dispositivos legais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Leis estaduais) que referendavam princípios liberais de educação presentes em legislações anteriores (década de 1940) como gratuidade, obrigatoriedade e descentralização de responsabilidades entre União e Estados. Mesmo com o Golpe Militar de 1964, esse modelo e tais princípios continuaram a reger a educação primária brasileira até o final da década de 1960.

No Espírito Santo, até 1963, a educação primária ficava a cargo de quatro tipos de estabelecimentos de ensino: escolas isoladas, escolas reunidas, grupos escolares, escola supletiva; como já previstos na Lei Orgânica da década de 1940. A partir de 1963, notam-se modificações nas instituições,

passando o ensino primário a ser ofertado por grupos escolares, escolas reunidas, escolas de aplicação e escolas singulares.

Tais modificações não contribuíram para atender o princípio da universalização do ensino colocada no Plano Nacional de Educação (PNE). Havia a crença de que o PNE contribuiria para o alcance da melhoria do ensino. No entanto, não foi isso o que aconteceu. Princípios liberais e ideário da Escola Nova que fundamentavam as prescrições não garantiram que a escola primária, na década de 1960, se livrasse da imagem de baixa produtividade.

Relatórios de governo e estudos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) apontam que as causas atribuídas à baixa produtividade eram: currículos e programas extensos, mal dosados, não levando em conta as condições e a carga horária disponível; sistemas de promoção que exigiam padrões demasiado elevados; falta de preparo dos professores; duração insuficiente na maioria dos Estados; e carga horária insatisfatória.

Além desses, trabalhos veiculados pela RBEP e relatórios de governo faziam circular a ideia de que melhorias de ensino se dariam, sobretudo, pela aquisição de materiais didáticos modernos. Mas o que era entendido como material didático moderno na década de 1960? Eram materiais relacionados a métodos de ensino que se distanciavam dos que até então eram utilizados nas décadas anteriores? Eram materiais que introduziam inovações? Quais seriam esses materiais e esses métodos tidos como modernos na década de 1960? Esses aspectos estão abordados na parte que se segue.

Materiais e métodos de ensino “adequados”

Reflexões sobre o ensino primário que se davam a ler na imprensa periódica educacional, em mensagens e relatórios de governo, em materiais didáticos, em documentos produzidos no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e do Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE) de São Paulo possibilitam a compreensão do que estava sendo

considerado como manual didático moderno e que método de ensino esse material representava.

Essas fontes evidenciam ainda que o ensino primário era alvo de críticas como: rigidez e extensão dos programas de ensino, distanciamento com a realidade das crianças, desatenção com as diferenças individuais. As críticas eram acompanhadas de sugestões como flexibilização de programas e de métodos, aproximação a situação das crianças e respeito a diferenças. Essas críticas indiciavam, portanto, que a modernidade de materiais seria o atendimento a princípios escolanovistas e a materiais e métodos de Ensino que se pautavam em princípios defendidos pelo movimento renovador. Nesse sentido, torna-se visível a centralidade de diferentes instâncias político-administrativas na disseminação de princípios defendidos pelo movimento escolanovista e, como estratégia, a circulação desses princípios por meio de documentos oficiais, ao externarem críticas ao ensino primário e sugestões para melhoria desse nível de ensino.

Além disso, uma das vias de aposta do Governo, na década de 1960, para a melhoria do ensino primário foi a intervenção direta na formação dos professores que atuavam nas escolas. A formação do professor era vista como meio principal de alcançar mudanças no ensino promovido nas escolas primárias, uma vez que, por meio da formação, teorias educacionais balizadas pela contribuição dos avanços da Psicologia chegavam até aos professores cursistas através de materiais e de métodos de ensino que eram trabalhados em programas de formação de alcance nacional. No bojo de programa de formação de professores, imerso no discurso renovador, pode-se verificar, inclusive, a circulação de princípios já consagrados no ideário pedagógico.

Isso pode ser exemplificado se tomarmos como referência, por exemplo, o material do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) - Programa no âmbito do acordo MEC e *United States Agency for International Development (USAID)* - para empreender iniciativas de renovação pedagógica das escolas primárias pela via da formação de professores. Com base nesse programa, fica aparente que, na década de 1960, materiais e métodos modernos estavam sendo concebidos como aqueles que pudessem renovar o ensino primário com projetos de

unidades didáticas, de incentivo a leitura de jornais, de uso da biblioteca, de utilização de jogos e de métodos de ensino globais que se apoiassem no uso de imagens.

Nessa direção, é possível inferir que materiais e métodos de ensino modernos seriam aqueles que priorizassem atividades que buscassem colocar o aluno no centro de experiências escolares e em contato estreito com o ambiente escolar e com a sua realidade. Nesse contexto, apostava-se em métodos e materiais de ensino que levassem em conta a especificidade do desenvolvimento intelectual das crianças no que diz respeito a sua capacidade de percepção de totalidade das coisas e das situações em detrimento de elementos isolados de um contexto.

A metodologia globalizada deveria contemplar uma visão integrada do ensino, propiciando a adoção de práticas pedagógicas também integradoras, não necessitando centrar-se apenas em um recurso e procedimento didático. Seria uma proposta metodológica dinâmica que valorizasse a formação de ideias, a análise crítica e a reflexão por parte do aluno, preparando-o para enfrentar situações desafiadoras, tomar iniciativas, de forma a estimulá-lo a desenvolver a sua globalidade e identidade como ser atuante em sintonia com a sociedade moderna. Como apoio à metodologia de ensino globalizado, a escola precisaria fazer uso de recursos didáticos diversificados como laboratórios, materiais audiovisuais, trabalhando ainda com atividades extraclasse e práticas esportivas.

O discurso em defesa do ensino globalizado indicia apropriações por parte de agentes responsáveis pela condução da política educacional de princípios da teoria da Gestalt que, nas décadas de 1950 e 1960, passou a ter circulação no Brasil como contraposição a psicologia behaviorista. A teoria da Gestalt baseia-se na noção de forma ou estrutura – *gestalt* – compreendida como um todo significativo. Trata-se de uma corrente de pensamento que defende que os fenômenos são percebidos na sua totalidade, ou seja, sem haver uma dissociação dos seus elementos contextuais. “O todo é diferente da soma das partes”, é a expressão que caracteriza esta teoria de origem alemã (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Essa corrente de pensamento influenciou as teorias pedagógicas de Decroly e Kilpatrick e conferiu centralidade a defesa de uma metodologia de ensino que devesse priorizar a integração de conteúdos e de disciplinas, além de valorizar conteúdos vistos como de mais utilidade para os alunos e apresentados segundo uma sequência lógica e estruturada de acordo com as condições psicológicas de cada idade (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Para Cambi (1999), em meados do século XX, verifica-se que várias proposições desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos como as contribuições teóricas de Kilpatrick, em especial o método de projetos, e de Decroly, com o método dos centros de interesse, passaram a ter ressonância na educação, objetivando operar mudanças na instituição escolar para que essa pudesse responder a demandas das sociedades democráticas. De acordo com Valdemarin (2010, p. 89), com esses referenciais teóricos, disseminaram-se aspectos práticos de mudanças, que foram “[...] seletivamente apropriados por diversos atores em diferentes contextos”.

Atas de reuniões pedagógicas de Grupos Escolares no Espírito Santo indiciam que esses princípios circularam no Espírito Santo, pois Diretoras de escolas primárias faziam apelos às professoras nesse sentido e defendiam um modelo de educação globalizada e visualizada.

Imagem 1: Ata de Reunião Pedagógica do Grupo Escolar Patrimônio de Santo Antônio

Ata da 2ª Reunião Pedagógica do Grupo Escolar "Patrimônio Santo Antônio"

Às 7,30 horas do dia 27 de maio de 1967 realizou-se em uma das salas de aula do Grupo Escolar "Patrimônio Santo Antônio" a 2ª Reunião Pedagógica contando

Diretora Eunadora Bastiello Tiviani apresentou - nos a Supervisora Sarcina Calieri dizendo que esta viria nos orientar sobre coisas de nosso interesse. Iniciando sua palestra, disse - nos primeiramente que deveríamos reconhecer o valor de uma professora diante de uma comunidade, fazendo do magistério mais um sacerdotício do que um ganha-pão para após começarmos nossos trabalhos levando as crianças a um conhecimento completo, isto é, complementando sua educação conforme a evolução dos tempos. Para isso devemos usar, pelo menos, os recursos da meio, havendo sempre, as professoras o maior contacto umas às outras e prosseguir

suas aulas das anteriores. Falou sobre as desvantagens dos castigos, falação em voz alta com os alunos e as vantagens das aulas globalizadas e as mesmas tempo visualizadas, pois a criança memoriza muito mais sendo do que só ouvindo falar. Disse que o recreio é uma

Pode-se depreender com a defesa por aulas visualizadas por parte de diretores que, na década de 1960, o discurso de renovação da escola primária não rompia com procedimentos didáticos já consolidados como, por exemplo, os princípios do método intuitivo ou método “Lições de Coisas”, criado no século XIX e divulgado amplamente por Calkins. Valdemarin (2000) destaca que esse método parte do pressuposto de que procedimentos de observação de objetos e coisas vão dar lugar, em última instância, a procedimento de descrição oral que substituirão tanto o objeto quanto as gravuras. No método intuitivo,

[...] o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio a fim de produzir o julgamento (VALDEMARIN, 2000, p. 77-78).

A observação é a etapa inicial do processo de ensino e tem seu sentido ampliado na metodologia de *centros de interesses* de Decroly, à medida que, de acordo com Valdemarin (2010), pressupõem o contato direto com a realidade e o ambiente e não apenas a união de objetos com palavras, como na aprendizagem por lições de coisas. Atenção especial foi dada ao ensino da leitura e da escrita com a proposição do método ideovisual.

Essas reflexões impulsionaram para que indagássemos sobre vinculações entre princípios que sustentavam materiais e métodos de ensino considerados inovadores e modos e formas de se pensar o ensino da leitura para a escola primária na década de 1960. Este é o assunto tratado na próxima parte do artigo.

O ensino da leitura

A intenção nessa parte é apresentar como o ensino da leitura era visto no contexto em que o ensino primário estava sendo pensado na década de 1960, além de refletir sobre o modelo de ensino que agentes responsáveis pela condução da política de ensino primário defendiam como adequado e materiais que os faziam circular. Para isso, são retomadas as contribuições de diferentes autores (BRASLAVSKY, 1962; BELLENGER, 1979; HENDRIX, 1959) acerca do método global para o ensino da leitura, uma vez que esse aparecia no âmbito das políticas educacionais como o mais adequado para promover melhorias no ensino primário.

Vale destacar que a defesa pelo método global ou pelos princípios que o sustentam no que se refere ao ensino da leitura vem acompanhado de críticas a forma como esse ensino se organiza e se operacionaliza na escola primária. Publicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Orientações produzidas no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), por exemplo, faziam circular a crença de que os problemas com a repetência na escola primária eram motivados pela aprendizagem da leitura. Nesse contexto, eram fomentados estudos sobre problemas envolvidos na aprendizagem da leitura.

Estudo realizado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE apontava que os nossos programas de ensino na escola primária tinham um alto grau de exigência e baixa carga horária em relação a outros países (EUA, França, URSS, Suécia, Suíça). Esse estudo comparou programas de ensino de vários estados brasileiros com os dos países tidos como mais desenvolvidos em educação. A comparação revelava que no Brasil, a tendência era

- a) de proceder a primeira avaliação no 1º ano e em outros países no 2º;
- b) de exigir desde cedo que as crianças façam leitura silenciosa de trechos longo com vocabulário desconhecido para responder a atividades de compreensão por meio de questionários,

c) de introduzir desde cedo as crianças a classificações gramaticais e análises de estruturas de sentenças.

Com base nisso, o estudo recomendava que, no ensino da leitura, deveria ser priorizado o enriquecimento de experiências das crianças, a determinação objetiva do que as crianças em sua diversidade eram capazes de aprender em cada etapa antes de determinar o que deveriam saber como padrão único. Desse modo, fica evidente que, no âmbito das políticas educacionais, o ensino da leitura estava sendo pensado, também, a partir de princípios balizados pelo ideário da Escola Nova.

Frade (2007) alerta que a Escola Nova exerceu influência também na produção de materiais e de métodos de ensino da leitura e da escrita. Desde as primeiras décadas do século XX, educadores comprometidos com princípios escolanovistas organizaram, segundo Vidal (2000), novas práticas discursivas em torno da leitura e do livro, que contribuíram para modelar usos e normatizar práticas de leitura na escola.

No entanto, havia discordâncias no que diz respeito aos métodos de ensino dentre os divulgadores da Escola Nova. Enquanto Decroly, por exemplo, era defensor dos métodos globais, Montessori era defensor do método fônico (FRADE, 2007). Dessa forma, o ideário escolanovista que continuou fundamentando a organização do ensino no Brasil, por meio da Lei 4.024/61, favoreceu para que diferentes métodos de ensino da leitura fossem disseminados na escola primária nos anos de 1960, independente do regime de governo, contribuindo para a coexistência de diferentes formas de ensinar a ler e de formar leitores na escola primária.

Apesar disso, no âmbito do MEC, encontramos indícios de que havia tendência de defesa de princípios que fundamentavam o método global via materiais produzidos em órgãos responsáveis pela política educacional. Isso se dá a ver, por exemplo, no documento intitulado *Sugestões para o desenvolvimento da escola primária - Diagnóstico da leitura*, preparado por membro da Equipe de Apoio Técnico e Pedagógico (EATEP), em junho de 1968, a partir da transcrição de artigo veiculado pela Revista Criança e Escola. O documento destaca que na

[...] fase inicial da leitura as palavras são percebidas como um todo exigindo discriminações variadas. É um processo que requer exercícios e repetições constantes, a fim de que as crianças reconheçam prontamente cada uma das formas que lhes são apresentadas. A força de vê-las começa a descobrir que as palavras são formadas por pedacinhos menores. Estímulos visuais e auditivos vistos e pronunciados simultaneamente levam o aluno a induzir que a certa representação gráfica sempre corresponde a um determinado som. Fica mais fácil aplicar esta descoberta a situações que se lhe apresentam a ler palavras desconhecidas. É nisto que está o valor da percepção e da fixação das palavras. O aluno que não consegue reconhecê-las não poderá identificar-lhes os elementos menores. Não perceberá a incidência dos mesmos sons nas mesmas formas, nem que um determinado pedacinho corresponde a um determinado som.

Nesse trecho fica claro que o ensino inicial da leitura deveria incidir sobre a apreensão global da unidade de significação tomada como objeto do trabalho de ensino, o que era balizado pelo entendimento de que as crianças percebiam o mundo em sua totalidade e não de forma segmentada.

A leitura, portanto, era pensada como uma função visual e, portanto, o método adequado ao seu ensino seria o ideovisual que se baseia na expressão e na observação. Antes da decifração deveria vir a observação e o reconhecimento de unidades de significação maiores que letras e sílabas. O conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido. Com isso, inicialmente, se priorizaria a ação da criança sob a unidade de significação e, posteriormente, o manejo do simbolismo da linguagem escrita. O foco do ensino da leitura se daria na relação imagem-sentido e, por isso, a leitura mental e visual seria privilegiada no início do ensino da leitura. Ler nessa perspectiva era visto como um ato individual de compreensão/reconstrução de significado.

Esses princípios também se fazem presente como referências do PABAE (programa voltado para a formação de professores primários como parte do convênio MEC/USAID). No âmbito desse programa, foram produzidos materiais destinados a orientar o ensino da leitura que permitem visualizar a defesa desses princípios. A preocupação com a discriminação visual é evidente no material que orienta a preparação para o ensino da leitura, como pode ser visto nas imagens a seguir que mostra a estruturação de conhecimentos trabalhados com os professores primários no âmbito do PABAE.

Imagem 2: Capa de Material do PABAE utilizado em formação de professores

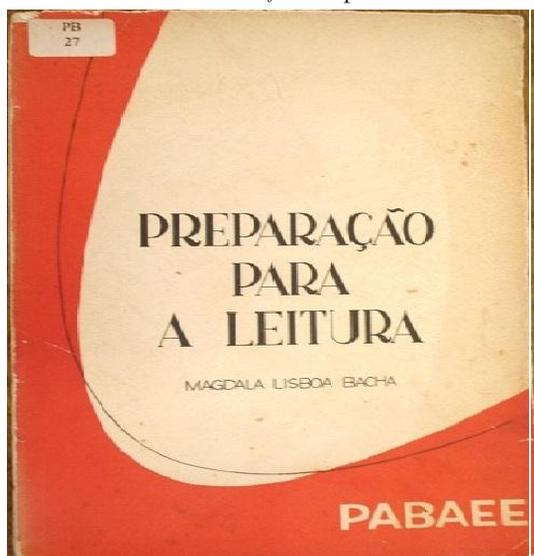


Imagem 3: Sumário da primeira parte de Material do PABAE

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE	
FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DA LEITURA -	
AVALIAÇÃO	11
A. Idade mental	11
B. Experiências	14
C. Ajustamento social e emocional	17
D. Linguagem oral	19
E. Fatores físicos	22
F. Hábitos e habilidades especiais	24
G. Discriminação visual	28
H. Discriminação auditiva	31
I. Interesse em aprender a ler	33
5	

Imagem 4: Sumário da segunda parte do Material do PABAAE

SEGUNDA PARTE	
PROGRAMA DO PERÍODO PREPARATORIO DE LEITURA	27
A. Ajudar a criança a se ajustar à escola	27
B. Ajudar a criança a trabalhar independentemente e em grupos	46
C. Enriquecimento de experiências	52
D. Desenvolvimento da linguagem oral	60
E. Desenvolvimento do interesse pela leitura	72
F. Desenvolvimento da discriminação visual	75
G. Desenvolvimento da discriminação auditiva	89
H. Desenvolvimento da habilidade para interpretar gravuras	94
I. Desenvolvimento da habilidade de manusear um livro	97
1. Leitura incidental	97
CONCLUSÃO	100
BIBLIOGRAFIA	102

Com relação a tendências valorizadas na década de 1960 para o ensino de leitura, deve-se dar destaque a princípios que fundamentam o que se denomina por método global, também conhecido por natural e ideovisual (BRASLAVSKY, 1962). O método global não foi prontamente aceito em diferentes países, pois dependeu de pressupostos e princípios psicológicos para se justificar. Claparède, Ernest Renan, Decroly, Montessori, Piaget, Wallon, Freinet foram alguns nomes que colaboraram para a proposição de explicações e de fundamentações para que o método global fosse aceito (BRASLAVSKY, 1962). Em especial, como sustentação maior do método global, deve ser destacada a noção de sincretismo, que parte do princípio de que os indivíduos percebem inicialmente o todo em detrimento das partes (HENDRIX, 1959; BRASLAVSKY, 1962). A percepção sincrética ganhou respaldo da psicologia e Decroly se apropriou dela para deduzir o que ele denominou de função de globalização, que foi tomada por Piaget, em 1923, na obra *A linguagem e o pensamento da criança* (BRASLAVSKY, 1962).

Para os defensores do método global para o ensino da leitura, as crianças deveriam ser expostas a ideias que elas seriam capazes de compreender e só posteriormente é que deveriam ser encaminhadas para análises dos constituintes da ideia. Essa perspectiva se fundamenta nas contribuições da psicologia que passou a compreender a estrutura sincrética das crianças como diferente a dos adultos (HENDRIX, 1959).

De acordo com Hendrix (1959), Wallon foi um dos responsáveis por isso, ao destacar que há diferenças profundas no que diz respeito à ordem lógico intelectual entre adultos e crianças. Para Wallon, enquanto o pensamento do adulto denomina, enumera e decompõem um objeto, uma situação, em suas partes ou em suas circunstâncias, o pensamento da criança é global. Nas crianças, a percepção das coisas e das situações é global e se individualiza pouco a pouco, discriminando as partes (HENDRIX, 1959).

Essas crenças contribuíram para que defensores do que se denominava por escola ativa propagassem o método global como ideal para o ensino da leitura, pois tais formas de pensar as características da mentalidade infantil se adequavam as teorias em voga, desde as primeiras décadas do século XX, no campo da psicologia, que tinham como pressuposto a concepção de aprendizagem como um processo ativo de aquisição de conhecimento e a criança o centro desse processo. Com essas bases, o método ideovisual para o ensino da leitura foi ganhando novos contornos a partir de experiências e práticas que apelavam à audição, manipulação, articulação, visão, como nas escolas de Decroly e nos trabalhos propostos por Montessori.

O método ideovisual de Decroly, por exemplo, parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá por meio da expressão e da observação e do privilégio da relação imagem-sentido. (BELLENGER, 1979). A relação imagem-sentido é fundamentada na crença de que o primeiro contato da criança com o símbolo gráfico deve estar associado à imagem visual, uma vez que a leitura e a escrita são o resultado de um processo de representação da linguagem. Para Decroly, quanto mais estímulo e contato a criança tiver com o contexto, melhor será a sua expressão. Nesse sentido, acreditava que quanto mais exposta a atos de leitura significativos, mais a criança vai querer

aprender a ler. A criança consegue mais facilmente compreender o todo (texto, frase ou palavra), que é mais concreto, antes de captar as partes e ou os detalhes que o compõem (sílabas, letras ou sons). A ênfase estava na compreensão do significado desde a etapa inicial do ensino da leitura e não na capacidade de decodificar ou de dizer o texto em voz alta. Por isso, o ensino da leitura deveria se iniciar por unidades maiores de significação como histórias/contos, frases, palavras para depois chegar ao nível da sílaba, da letra e do som.

Uma característica do Método Global é que o seu desenvolvimento em classes de alfabetização previa o trabalho com fases metodologicamente bem definidas. A orientação primeira para o ensino da leitura era partir de unidades de significação (palavras, frases ou pequenos contos) familiares às crianças e próximas aos seus interesses, portanto a sua realidade. Essas unidades deveriam ser apresentadas às crianças a partir de atividades que levassem as crianças a agir sobre elas: uma conversa inicial sobre o quê seria lido, a observação de imagens diretamente relacionadas à leitura.

O foco do método era, portanto, na compreensão de uma unidade semântica da linguagem. Com isso, o método global de contos se colocava como uma proposta que buscava romper com uma concepção de alfabetização restrita apenas ao ensino-aprendizagem do código linguístico em que a escrita era concebida como mera transcrição da fala e a leitura como decodificação de sinais gráficos em sons, pressuposto tradicional de Aristóteles (OLSON, 1997) que constitui a base de várias teorias da evolução do sistema de escrita. Desse modo, o método global parece se colocar como oponente ao modelo de ensino de leitura em que o aprendizado do sistema de escrita se reduz meramente ao domínio de correspondências entre grafema e fonemas.¹ Como o método global orientava a apropriação do sistema de escrita a partir de unidades maiores de sentido que deveriam ser

¹ Por fonema, entendem-se as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. Por grafema, denominam-se as entidades visíveis e isoláveis que correspondem letras ou conjuntos de letras.

memorizadas, situava a aprendizagem das relações grafemas-fonemas nessas unidades.

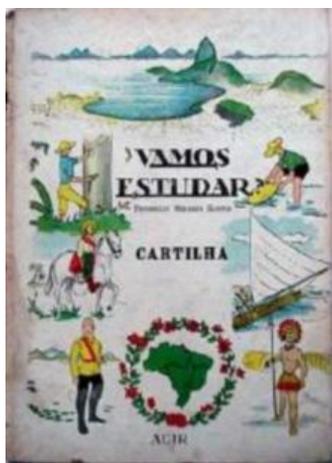
Desse modo, com a defesa pelo método global por parte da política educacional da época, consideramos importante focar também apropriações de materiais e de métodos de ensino da leitura efetivados na década de 1960 por professores de escolas primárias no Espírito Santo. Esse assunto é tratado na próxima parte deste artigo.

Apropriações de materiais e de métodos de ensino

Nessa parte do texto, abordamos apropriações de materiais e de métodos de ensino da leitura, no Espírito Santo, nos anos de 1960, pela via do que estava sendo divulgado como adequado para o ensino inicial da leitura e do que era escolhido pelas professoras, nas escolas primárias capixabas, para ser adotado no 1º ano primário. O acesso aos materiais escolhidos pelos professores se deu pelas atas de reuniões pedagógicas dos grupos escolares. O conjunto dessas atas de vários municípios do Espírito Santo nos permitiu conhecer aspectos concernentes à dinâmica das reuniões pedagógicas dos grupos escolares e as prioridades dadas ao ensino da leitura.

Pelas atas, constatamos que mesmo que a política educacional apostasse no método global como mais adequado para o ensino da leitura, os professores, a julgar pelas escolhas que faziam dos materiais didáticos, optavam por outros modos e formas de ensinar a leitura. Desse modo, por meio das atas de reuniões pedagógicas, foi possível constatar que, no Espírito Santo, o método de ensino global não teve plena aceitação, pois, além do livro *As mais belas histórias*, de Casassanta, e de *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, fizeram parte das escolhas das professoras os seguintes materiais didáticos para o ensino inicial da leitura:²

² Pela dificuldade de encontrar edições da década de 1960 de todos os materiais didáticos, utilizamos também os que foram impressos em outras décadas, uma vez que, nos casos em que pudemos comparar edições diferentes, notamos a manutenção do conteúdo e de sua abordagem.



AUTOR: SANTOS, Theobaldo Miranda

TÍTULO: Vamos Estudar?

EDITORA: Agir

TRANSCRIÇÃO DA FOLHA DE ROSTO:

THEOBALDO MIRANDA SANTOS /

Professor catedrático do Instituto de Educação

do Distrito Federal / VAMOS ESTUDAR? /

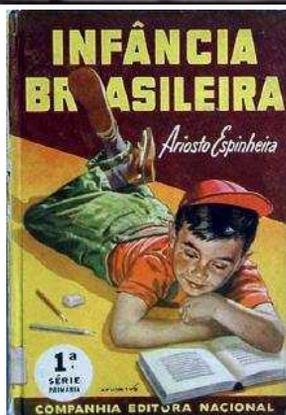
CARTILHA / Para a aprendizagem simultânea

da leitura e da escrita / ILUSTRAÇÕES / DE

/ IVANISE KRUEL RIBEIRO / 34.^a

EDIÇÃO / 1956 / Livraria AGIR Editora /

RIO DE JANEIRO.



AUTOR: ESPINHEIRA, Ariosto

TÍTULO: Infância Brasileira: para a primeira série primária

EDITORA: Companhia Editora Nacional

TRANSCRIÇÃO DA FOLHA DE ROSTO:

ARIOSTO ESPINHEIRA / INFÂNCIA /

BRASILEIRA / para a / PRIMEIRA SÉRIE

PRIMÁRIA / Contendo conhecimentos gerais

de: / Linguagem. História do Brasil. Geografia

/ Ciências Naturais. Matemática. /

COMPANHIA EDITORA NACIONAL /

SÃO PAULO.



AUTOR: AMOROSO, Cecília Bueno dos Reis

TÍTULO: Onde está o Patinho?

EDITORA: Edições Melhoramentos

TRANSCRIÇÃO DA FOLHA DE ROSTO:

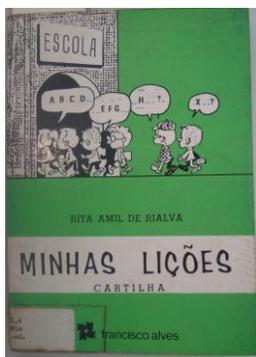
Alfabetizando por meio de um conto / Cartilha

/ Onde Está o Patinho? / CECÍLIA BUENO

DOS REIS AMOROSO / Ilustrações da autora

e Oswaldo Storni / EDIÇÕES

MELHORAMENTOS



AUTOR: RIALVA, Rita Amil de

TÍTULO: Minhas Lições: cartilha

EDITORA: Livraria Francisco Alves

TRANSCRIÇÃO DA FOLHA DE ROSTO:

PROF. RITA AMIL DE RIALVA / (Técnico de Educação) / Colaboração de Gabriel de Rialva / MINHAS LIÇÕES / (CARTILHA) / Desenhos de FRANCISCO ACQUARONE / 72.ª EDIÇÃO / LIVRARIA FRANCISCO ALVES / EDITORA PAULO DE AZEVEDO LTDA.



AUTOR: LIMA, Branca Alves de

TÍTULO: Caminho Suave

EDITORA: Caminho Suave Limitada

TRANSCRIÇÃO DA FOLHA DE ROSTO:

Branca Alves de Lima/ CAMINHO

SUAVE/ (Alfabetização pela Imagem)/ 76ª

Edição/Com Manual para Orientação do

Professor/ Com parecer favorável da EQUIPE

TÉCNICA DO LIVRO E DO MATERIAL

DIDÁTICO – SP/ Diagramação: BRANCA

ALVES DE LIMA/ Ilustrações executadas por

FLAVIO PRETTI (Flávis)/ DIREITOS

AUTORAIS RESERVADOS dos desenhos e

dos textos/ **EDITORA “CAMINHO**

SUAVE” LIMITADA/ Cód. Postal 01508 –

Rua Fagundes, 157 (Liberdade)/ Tels.: 278-5840

e 278-3737/SÃO PAULO/ Em convênio com

o/ **INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO -**

/ MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E

CULTURA/ 1974.

A análise desses materiais quanto à organização estrutural e a princípios psicológicos, linguísticos e didático-pedagógicos que os fundamentam revela importantes aspectos que indiciam explicações para permanências de modos e formas de se ensinar a ler na escola primária. O diálogo com eles se deu a partir dos seguintes questionamentos: Como cada

cartilha propõe o ensino da leitura? De que unidade de significação (letra, som, palavra, sentença, pequenos textos) as cartilhas partem? Que estratégias de ensino utilizam para o trabalho com essas unidades? Qual concepção de linguagem e de língua fundamentam as cartilhas? Como se articulam aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos nas propostas de ensino da leitura contidas nos materiais escolhidos pelos professores?

Respostas a essas questões tornam evidente aspectos da cultura escolar da escola primária da década pesquisada no que diz respeito, especialmente, a modelos de ensino da leitura considerados como adequados por professores, independente das orientações oficiais que disseminavam o método global como mais adequado. Assim, as cartilhas escolhidas pelos professores, indiciam sobre que aspectos da linguagem escrita professores primários conferiam mais prestígio para o ensino inicial da leitura na década de 1960 e, desse modo, tornam claros vestígios de práticas de ensino da leitura e de práticas de leitura na escola primária capixaba.

A análise dos materiais com base nesses questionamentos evidencia ainda que todas as cartilhas, independente da unidade linguística que tomam como ponto de partida para o ensino da leitura, trabalham com a mesma perspectiva de fragmentar a linguagem em unidades menores como letras, sílabas, palavras ou frases curtas para facilitar a aprendizagem da leitura. O que as diferenciam é a forma de organizar o trabalho com aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua. Tomando por base essas diferentes formas de organização, os materiais didáticos escolhidos pelos professores permitem visualizar duas grandes tendências de práticas de ensino da leitura que circularam no Espírito Santo na década de 1960. Uma tendência que desmerecia o aspecto semântico da língua e outra que o valorizava e dele partia.

Na tendência que não leva em conta o aspecto semântico da linguagem, os aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos aparecem nas cartilhas como independentes uns dos outros, por isso o ensino inicial da leitura era proposto a partir de letras ou de sílabas como ocorre nos materiais *Vamos estudar?*, *Minhas lições* e *Caminho Suave*. A escolha de materiais que seguem essa tendência insinua que, na década de 1960,

professores primários valorizavam propostas de ensino da leitura fundamentadas em concepção de linguagem que entendia a língua como um sistema fechado, autônomo. Isso fica claro nos/pelos materiais que dão prioridade para o ensino da leitura a partir de constituintes menores (letras e sílabas) da língua, tidos como mais simples, para os maiores (palavra, frase e texto), reconhecidos como mais complexos.

A aprendizagem da leitura nessa tendência é conduzida por um processo mecânico em que a criança aprende por repetição, por condicionamento, as unidades menores da língua com finalidade de memorizar padrões regulares de correspondências entre grafemas e fonemas, partindo sempre das unidades mais simples para as mais complexas. Portanto, o foco principal e primeiro do ensino da leitura proposto nos materiais que seguem essa tendência é a correspondência grafema-fonema, o que permite inferir que a escolha desses materiais indicia práticas de ensino de leitura que reduzem o ato de ler a mero processo de decodificação da linguagem escrita.

Uma segunda tendência predominante, na década enfocada, no Espírito Santo, a julgar pela escolha dos materiais pelos professores, era o ensino da leitura que enfatizava a dimensão semântica da língua, partindo dela desde o início. Os materiais escolhidos pelos professores que seguiam essa segunda tendência priorizavam pequenos textos que guardavam proximidade com o universo infantil, que é o que propõem os materiais *Onde está o patinho?*, *As mais belas histórias* e *O livro de Lili*. Nesses materiais, a orientação era para que os textos fossem apresentados às crianças a partir de ilustrações, a fim de que elas pudessem ser motivadas a se interessarem pela leitura de outros materiais. A ênfase inicial era na memorização via a leitura e a escrita desses pequenos textos.

Em seguida, a partir de atividades de caráter lúdico, priorizava-se o estudo do texto a partir de seus constituintes menores, por meio da decomposição em frases, dessas em palavras, seguindo para sílabas até chegar ao estudo da relação entre grafemas e fonemas. O enfoque do ensino da leitura nesses materiais era, inicialmente, na compreensão de sentidos e na aprendizagem pelo reconhecimento global do texto para, só, depois, chegar

ao nível da correspondência grafema-fonema. Desse modo, por serem materiais que orientavam o ensino da apropriação da linguagem escrita a partir de unidades maiores que deveriam ser memorizadas e decompostas até o nível de letras, pode-se depreender que situavam a relação grafema-fonema em unidades de sentido. Assim, pode-se inferir que ler nessa tendência era tomado como compreensão de informações desde o momento inicial de ensino da leitura.

Vale destacar que a escolha desses materiais, pelos professores das escolas primárias capixabas, na década de 1960, no Espírito Santo, mostra apropriações de métodos de base sintética e de base analítica que eram favorecidas pela circulação de materiais didáticos fundamentados em concepções de linguagem ancoradas em princípios da psicologia comportamentalista e da psicologia cognitivista.

Apesar disso, é possível notar que, independente dessas tendências e de princípios que seguiam, os materiais escolhidos guardam características comuns como: a) utilização de imagens/ilustrações que guardam relação direta com o texto, com a palavra chave, com a frase ou com o fonema relativo à letra estudada; b) utilização de textos, frases e palavras que guardam proximidade com personagens de histórias infantis ou com o que era considerado próprio ao universo infantil. Tais características são justificadas por alguns autores de cartilhas pelo fato de as considerarem como meios para despertar o interesse da criança e por acreditarem que essa aprende mais facilmente por meio da brincadeira.

O cotejo desses traços comuns das cartilhas com as explicações dadas pelos próprios autores desses materiais pode indiciar o motivo de materiais didáticos, que não materializavam o método de ensino tido no âmbito da política educacional do MEC como adequado, continuarem fazendo parte de apropriações dos professores primários na década de 1960 no Espírito Santo.

Palavras finais

O diálogo com as diferentes fontes documentais possibilitou compreender que a formação de leitor, na escola primária, na década de 1960, é atravessada por interferências de tendências teóricas do campo da psicologia, da linguística, da pedagogia, que circulavam via materiais e métodos de ensino materializados em cartilhas elaboradas especificamente para o ensino da leitura. A circulação desses materiais em escolas primárias independia de estratégias utilizadas pela política educacional como a defesa por determinado método que se dava a ver por materiais elaborados para a formação de professores primários.

Assim, independente das orientações oficiais, as cartilhas escolhidas pelos professores funcionavam como dispositivos pedagógicos que legitimavam diferentes concepções de linguagem, de leitura e de textos que foram responsáveis pela conformação de pelo menos dois modos de ensinar a ler e de formar leitores na escola primária: ensinar a decodificar palavras, frases e textos ou ensinar a compreender palavras, frases e textos.

Desse modo, na década de 1960, mesmo com mudança de regime de governo, as cartilhas serviram para disseminar princípios de diferentes Pedagogias que propiciaram permanências em relação a modos e formas de se ensinar a ler e de formar leitores já instituídos em décadas anteriores, o que a nosso ver foi facilitado pelo fato de a política educacional nessa década não romper com princípios de organização e de gestão da educação primária subjacentes nas legislações da década de 1940.

Referências

- BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BRASLAVSKY, B. P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Trad. Agostinho Minicucci. Edições melhoramentos. São Paulo, 1962.

- CAMBI, Franco – *História da pedagogia* / Franco Cambi: tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FERREIRA, Norma Sandra Almeida. *A Pesquisa em leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas, SP: Komedi & Arte Escrita, 2001.
- FRADE, Isabel Cristina Alves 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. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 de abr. 2010.
- HENDRIX, Charles. *Cómo enseñar a leer por el Método Global*. Buenos Aires: Editora Kapelusz, 1959.
- LACERDA, Liliam Maria. *A história da leitura no Brasil: Formas de ver e maneiras de ler*. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, História e História da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Liber Livros, 2009.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática. 1997.
- SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade*. *Cad. CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.52, pp. 74-87. ISSN 0101-3262.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- VIDAL, Diana. *Escola Nova e processo educativo*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.