

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME

As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos
especializados destinados à formação de professores

São Paulo

2024

ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME

As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima.

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

L551(Leme, Andressa Caroline Francisco
As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização - análise dos discursos especializados destinados à formação de professores / Andressa Caroline Francisco Leme; orientadora Ana Laura Godinho Lima. -- São Paulo, 2024.
242 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Alfabetização. 2. Formação de professores. 3. Discursos pedagógicos. 4. História da educação. 5. Ambiente alfabetizador. I. Lima, Ana Laura Godinho, orient. II. Título.

LEME, Andressa Caroline Francisco. **As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização**: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores. 2024. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*A Zilda Maria Francisco e Thiago Ricieri, por
incentivarem todos os passos que me trouxeram
até aqui.*

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter me concedido a bolsa de doutorado, sem a qual o desenvolvimento desta tese certamente seria mais desafiador.

À Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, cuja orientação segura e respeitosa, tanto no mestrado quanto no doutorado, me proporcionou memórias que valeram a pena ter vivido. Sem a sua confiança, generosidade e sabedoria, a escrita desta tese não seria possível.

À Profa. Dra. Carlota Boto, muito especialmente pela leitura atenta e a arguição cuidadosa na banca de qualificação, que tanto me encorajou a avançar no exame das fontes.

À Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil, pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Claudio Gonçalves Prado, pelo acompanhamento do exame de qualificação e pela gentileza de compartilhar suas impressões sobre o relatório.

À Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, por compor a banca examinadora. Seus textos, sem dúvida, contribuíram para o meu interesse nos estudos sobre o tema da alfabetização. Sua presença nesta etapa de minha formação acadêmica é, para mim, uma honra.

À Profa. Dra. Felicitas María Acosta, por aceitar o convite para compor a banca examinadora. A oportunidade de reencontrá-la em mais um momento importante de minha formação acadêmica e poder contar com as suas valiosas contribuições é motivo de imensa alegria.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História dos Saberes Pedagógicos (HISAPE), coordenado pela Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. Os nossos encontros e reflexões são, para mim, fonte de inspiração, fôlego e aprendizado.

A Lara Chaud Palacios Marin, Patrícia Zapletal, Viviane Oliveira e Robson de Oliveira, meus colegas de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

(FEUSP), por compartilharem comigo as alegrias e preocupações que surgem no âmbito da pesquisa e da vida cotidiana.

Aos colegas Alexandre Ribeiro e Silva e Gabrielle Carla Mondego Pacheco, pelo apoio incondicional durante a minha apresentação na 12th History of Education Doctoral Summer School e pela partilha de momentos incríveis em Madri.

Aos professores que ministraram os módulos de discussões na *12th History of Education Doctoral Summer School, na Universidad Complutense de Madrid*, em especial Antonio Francisco Canales, Carlos Martinez Valle, Felicitas Acosta, Frederik Herman e Björn Norlin, pelo apoio à minha pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, pelo apoio na resolução de questões de ordem burocrática relacionadas à tese e participação em eventos.

À Vanessa e aos demais profissionais da biblioteca Celso de Rui Beisiegel da FEUSP, pela dedicação em sanar as minhas dúvidas e por sugerir estratégias mais eficientes de uso da plataforma para localizar os materiais.

À Maria José, responsável pelo atendimento na Biblioteca do Livro Didático da FEUSP, por selecionar cuidadosamente os materiais de meu interesse, permitindo diversas consultas ao acervo e a digitalização dos livros. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse reunir as fontes de análise.

Ao Dr. Alex Sander José Miguel e à nutricionista Ana Tripoloni, pelo empenho no meu tratamento para que a conclusão da escrita da tese não fosse interrompida pelas dores associadas à endometriose.

A Junout Martins Louzada Neto, pelo cuidado diário, o amor e a cumplicidade que me fortalecem.

A Zilda Maria Francisco e Junout, mais uma vez, pelas inúmeras vezes que se dispuseram a ler os meus textos e pelas longas conversas sobre a pesquisa.

Ao amigo de longa data Junji Abe, pelo incentivo para que eu me dedicasse aos estudos.

À Maria Inês Soares Costa Neves, minha amiga querida e pesquisadora dedicada, pelo exemplo a ser seguido, pelo carinho e pela confiança depositada em mim.

Aos meus queridos padrinhos, Cleusa Barbosa e Marco Barbosa, por todo o amor e torcida genuína que me motivam a continuar estudando.

Aos amigos e amigas, Thiago Ricieri, Otávio Muffo Moreira, Gustavo Vallério Souza, Mayra Guesso Leão de Lima, Lucila Feigol Guil, Maria Aparecida Marques Souza e Amanda Vicentino, pelo amor e pela amizade de sempre e para sempre.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (Bondía, 2002, p. 21).

RESUMO

LEME, Andressa Caroline Francisco. **As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização**: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores. 2024. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Nesta pesquisa, examinam-se os discursos pedagógicos sobre a idade mais indicada para o início da alfabetização. Como parte da análise desse tema, caracteriza-se também de que maneira a expressão “ambiente alfabetizador” está presente nesses discursos como um fator que favorece ou prejudica a alfabetização, levando-se em conta o desenvolvimento infantil. A análise se concentra nos livros sobre como alfabetizar as crianças destinados aos professores em formação e nos documentos oficiais publicados no Brasil entre os anos de 1930 e 1997. A partir da perspectiva de Michel Foucault sobre a análise do discurso e dos textos de Paul Veyne sobre a escrita da história, bem como de Viñao Frago e outros sobre a cultura escolar, a investigação objetiva contribuir para a compreensão de como se formulou historicamente a controvérsia relativa à idade certa para o início da alfabetização e de que modo os discursos pedagógicos voltados ao tema se apropriaram dos saberes da psicologia do desenvolvimento para nortear a formação de professores. Dessa forma, nesta pesquisa, não se trata de concordar com a ideia de que existe uma idade ideal para a alfabetização, mas sim de procurar caracterizar a produção desse discurso. O exame evidencia que, no período de análise, houve a transição do ideário escolanovista para o construtivista, de forma que os enunciados sobre a idade ideal para a alfabetização atravessaram fronteiras discursivas disputadas e provisórias sobre quem é a criança e como se desenvolve, e quando e como deve aprender a leitura e a escrita na escola. Com isso, os discursos pedagógicos apresentaram repetições e variações discursivas acerca da maturidade, do interesse, da prontidão e do ritmo de aprendizagem das crianças, mas, ainda assim, produziram transformações distintas no campo pedagógico. Os escolanovistas fundamentaram a ideia de que era preciso considerar a (in)capacidade biológica da criança para o aprendizado, mensurada pelos testes psicológicos; enquanto os construtivistas disseminaram a compreensão de que todas as crianças poderiam aprender, já que elas elaboravam suas próprias hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ingressarem na escola. Esses efeitos discursivos produziram modos distintos de conceber o ambiente escolar: entre os anos 1930 e 1970, o ambiente era um recurso para otimizar o trabalho docente, à medida que era planejado para assegurar a saúde, o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, aspectos caros para o ensino da leitura e da escrita; posteriormente, em meados da década de 1980, recomendou-se que as crianças fossem imersas em um “ambiente alfabetizador”, o qual deveria ser criado pelo professor, mas requeria a sua atuação discreta, promovendo assim o apagamento docente, visto que o educador deveria ensinar sem parecer ensinar, e a criança deveria aprender espontaneamente. A idade cronológica mais indicada para a alfabetização atravessou ambos os discursos, tendo sido ora central, ora secundarizada nas discussões, mas sempre subordinada a uma certa compreensão de como o ensino deveria ser adaptado à criança em desenvolvimento.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Discursos pedagógicos. História da educação. Ambiente alfabetizador.

ABSTRACT

LEME, Andressa Caroline Francisco. **The (un)certainities about the most suitable age for teaching literacy**: analysis of specialized discourses aimed at teacher training. 2024. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

This research examines pedagogical discourses on the most appropriate age for starting literacy education. As part of the analysis, we also characterize how the expression “literacy environment” is mobilized in these discourses as a factor that either favors or hinders literacy, considering child development. The analysis focuses on textbooks on how to teach children to read and write and on official documents published in Brazil between 1930 and 1997. Based on Michel Foucault’s discourse analysis and Paul Veyne’s texts on the writing of history, as well as Viñao Frago and others on school culture, the research contributes to understanding how the controversy over the right age for starting literacy education was historically formulated and how pedagogical discourses on the subject appropriated knowledge from developmental psychology to guide teacher training. It is not about agreeing with the idea of an ideal age for literacy education, but rather trying to characterize the production of this discourse. Analysis shows that, during the studied period, discourse transitioned from a New School ideology to the Constructivist perspective, so that statements about the ideal age for literacy education crossed disputed and provisional discursive boundaries about who the child is and how they develop, and when and how they should learn to read and write at school. As a result, pedagogical discourses presented repetitions and discursive variations about children’s maturity, interest, readiness and learning pace, but nevertheless produced distinct transformations in the pedagogical field. The New School movement supported the idea that one should consider the child’s biological (in)capacity for learning, measured by psychological tests; whereas the Constructivists disseminated the understanding that all children could learn, since they developed their own hypotheses about writing even before entering school. These discursive effects produced different ways of conceiving the school environment: between the 1930s and the 1970s, the environment was a resource for optimizing teaching work, as it was designed to ensure the health, physical and intellectual development of children, which were important aspects for teaching reading and writing; later, in the mid-1980s, it was recommended that children be immersed in a “literacy environment,” which should be created by the teacher, but required their discreet action, thus erasing the teacher function, since the educator should teach without appearing to teach, and the child should learn spontaneously. The most suitable chronological age for literacy education crosses both discourses, sometimes central and sometimes secondary in the discussions, but always subordinated to a certain understanding of how teaching should be adapted to the developing child.

Keywords: Literacy. Teacher training. Pedagogical discourses. History of education. Literacy environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dedicatória da autora	49
Figura 2 – A boa posição para escrever.....	99
Figura 3 – Posição corporal para a escrita.....	100
Figura 4 – Disposição do mobiliário	157
Figura 5 – Os cantinhos	162
Figura 6 – Maria dos Reis Campos	196
Figura 7 – Manoel Bergström Lourenço Filho.....	199
Figura 8 – Capa do livro de D'Ávila	202
Figura 9 – Capa do livro de Budin	206
Figura 10 – Ormindia Isabel Marques	209
Figura 11 – Capa do livro de Carneiro	212
Figura 12 – Theobaldo Miranda Santos	215
Figura 13 – Juracy Silveira.....	218
Figura 14 – Capa do livro de Marcozzi <i>et al.</i>	222
Figura 15 – Iselda Terezinha Sausen Feil.....	225
Figura 16 – Gilda Rizzo	228
Figura 17 – Capa do livro de Biscolla	232
Figura 18 – Silvia de Mattos Gasparian Colello.....	234

LISTA DAS SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CB	Ciclo Básico
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CIHELA	Congresso Ibero-Americano de História da Educação
COLUBHE	Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
EACH-USP	Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HISAPE	Grupo de Pesquisa História dos Saberes Pedagógicos
ISCHE	International Standing Conference for the History of Education
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Q.I.	Quociente Intelectual
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	14
1 OS LIVROS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DESTINADOS AOS PROFESSORES: MODOS DE ANÁLISE	21
1.1 Interdependência entre os discursos pedagógicos e os discursos oficiais	26
1.2 Os discursos pedagógicos escolanovistas e construtivistas: os métodos de ensino	54
1.3 Entre pessoas e lugares: os discursos pedagógicos que “falam e são falados”	66
2 “A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO”: UM TEMA DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS	83
2.1 A leitura e a escrita entre a maturidade e a idade cronológica das crianças.....	84
2.2 A leitura e a escrita condicionadas ao interesse da criança	117
2.3 A leitura e a escrita entre a prontidão e o ritmo da criança para a aprendizagem	133
3 A PREPARAÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR: A INTERFERÊNCIA INDIRETA DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA	148
3.1 O ambiente físico da escola e da sala de aula e o aprendizado da leitura e da escrita	150
3.2 O ambiente social e afetivo da escola para a aprendizagem da leitura e da escrita.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	196

APRESENTAÇÃO

Nesta pesquisa¹, busca-se responder às seguintes indagações: como se formulou historicamente a controvérsia sobre a idade certa para o início da alfabetização? De que maneira os discursos pedagógicos sobre a idade mais indicada à alfabetização e os modos de alfabetizar se apropriaram dos saberes da psicologia do desenvolvimento para nortear a formação dos professores?

À luz da perspectiva de Michel Foucault sobre a análise do discurso e os escritos voltados à escrita da história e da cultura escolar, pretende-se demonstrar que as recomendações dos especialistas em educação sobre a idade certa para que as crianças sejam alfabetizadas não são enunciados estáveis. Em vez disso, atravessam formulações discursivas disputadas e provisórias sobre quem é a criança e como ela se desenvolve, assim como sobre as diversas situações de aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Desde já cabe esclarecer que nesta tese não se pretende defender a ideia de que existe a idade ideal para que as crianças sejam alfabetizadas. Em vez disso, objetiva-se compreender a formação histórica desse debate, o qual se caracteriza por variações, repetições e transformações discursivas.

Os questionamentos que mobilizam esta tese são decorrentes da dissertação de mestrado “Agora é para alfabetizar, sim ou não? Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos” (Leme, 2015), em que se procurou compreender de que modo os discursos especializados se posicionavam em relação ao ingresso das crianças aos seis e não mais aos sete anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental. Mediante a análise de enunciados veiculados² pelas revistas *Nova Escola* e *Educação*, bem como nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) relativos ao tema, constatou-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são delineadas nos discursos especializados como culturas escolares distintas.

Os especialistas, em sua maioria, defenderam que as crianças da Educação Infantil sejam expostas à leitura e à escrita de maneira informal, que sejam recebidas em um “ambiente alfabetizador”, no qual possam observar práticas de leitura e escrita da professora. Enunciou que sendo “imersas” nesse ambiente, as crianças poderiam chegar a aprender “naturalmente”, o que quer dizer “espontaneamente” ou, pelo menos, tomar contato inicial com a leitura e a

¹ Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Foram considerados os discursos dos especialistas sobre o tema, veiculados na revista *Nova Escola* no período de 2003 a 2015, na revista *Educação* de 2009 a 2011, e os documentos oficiais entre os anos de 1997 a 2014.

escrita como preparação adequada para o trabalho de alfabetização sistemática que deve ocorrer apenas a partir do Ensino Fundamental. Simultaneamente, a alfabetização foi contraindicada por alguns especialistas, os quais consideravam que podia causar prejuízos ao desenvolvimento “natural” das crianças antecipar habilidades recomendadas somente para o Ensino Fundamental. Desse modo, essas ponderações foram levantadas em razão da natureza das crianças, na maioria das vezes vistas como imaturas para aprender a leitura e a escrita nesse momento da vida.

Contudo, a análise dos discursos favoráveis e contrários à alfabetização, antes do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, evidenciou que a divergência é um efeito de superfície. Isso porque as consequências práticas de ambos os discursos tendem a ser as mesmas: uma aproximação gradativa e lúdica da cultura escrita desde a Educação Infantil, em um ambiente especialmente preparado para despertar a curiosidade em relação às letras e o universo da escrita respeitando-se, desta forma, o desenvolvimento da criança e seu interesse espontâneo.

Ao concluir a pesquisa de mestrado no Programa de Estudos Culturais, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), recebi o convite para lecionar uma disciplina sobre a história dos métodos de alfabetização atrelada à supervisão do estágio curricular supervisionado, no curso de graduação em Pedagogia, em uma universidade privada na cidade de Mogi das Cruzes (SP). Ao longo de três anos, durante esta experiência, pude constatar por meio dos relatórios dos estudantes e, também, de docentes da rede pública e privada de ensino, que a maioria das propostas didáticas sobre alfabetização apontavam a finalidade de “promover o pleno desenvolvimento da criança”, ao passo que as práticas consideradas pouco produtivas eram justificadas pela eventual dificuldade das atividades em relação à etapa de desenvolvimento da criança.

As atividades realizadas por todos os discentes eram descritas como bem-sucedidas dado o planejamento adequado à idade das crianças, seu interesse e “nível” de desenvolvimento; e caso estas crianças apresentassem alguma dificuldade, as explicações se detinham justamente na ausência de atenção dos professores responsáveis³ a esses aspectos. Embora as descrições não tenham sido surpreendentes para mim, tendo em vista a pesquisa anterior que me aproximava do tema, elas me permitiram revisitar questionamentos levantados ao final da dissertação: por qual razão os professores indicam o desenvolvimento infantil como condição

³ O protocolo de estágio exigia que o futuro professor avaliasse por escrito as atividades didáticas do docente em exercício e vice-versa.

primeira para o ensino específico de leitura e escrita? É possível configurar de maneira precisa quem é a criança em desenvolvimento nestes discursos?

Com o intuito de compreender melhor a questão, ingressei no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na FEUSP (linha de pesquisa em História da Educação), sob a orientação da Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, que também orientou minha pesquisa do mestrado, com o interesse de caracterizar como a controvérsia sobre a idade certa para o início da alfabetização se constituiu historicamente, e de que maneira os discursos pedagógicos se apropriaram dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento para tecer prescrições sobre o tema da alfabetização.

O novo projeto exigiu uma aproximação dos estudos voltados à história da cultura escolar e à historiografia da educação, a fim de compreender seus modos de formulação enquanto campo de pesquisa. Dessa forma, apresento brevemente o aporte teórico das disciplinas⁴ cursadas na pós-graduação. A disciplina ministrada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego permitiu refletir sobre as continuidades e rupturas nos modos de organização da escola e sobre os métodos de ensino, a partir de referenciais sobre o tema da cultura escolar. A matéria dirigida pelo Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior evidenciou a configuração da historiografia da educação no Brasil ao perpassar a recorrência de tendências teóricas e metodológicas, as convergências e os contrapontos entre os especialistas e grupos da área. A disciplina ministrada pela Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, sob uma perspectiva histórica, promoveu discussões valiosas acerca das formulações sobre a criança em desenvolvimento, a partir das contribuições de Foucault sobre a análise do discurso. Cabe também à orientadora desta investigação as considerações sobre as relações entre os conhecimentos da psicologia e da educação, que foram abordados em suas aulas na graduação. Nesta ocasião atuei como monitora⁵, o que, sem dúvidas, contribuiu significativamente para minha formação.

Igualmente importantes foram (e têm sido) as contribuições suscitadas pelo Grupo de Pesquisa História dos Saberes Pedagógicos (HISAPE/CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Ana

⁴ Foram cursadas as disciplinas: “Cultura Escolar e a Organização dos Tempos de Ensinar e Aprender: Tradições e Imperativos de Mudanças no Ensino Brasileiro”, conduzida pela Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego; “Historiografia da Educação no Brasil”, dirigida pelo Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior; “O desenvolvimento da criança e o progresso social: reflexões sobre os temas da tradição e a inovação pedagógicas nos discursos educacionais do século XX”; e “O ambiente escolar, o desenvolvimento psicológico e a educação”, ministradas pela Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima.

⁵ Agradeço carinhosamente à Profa. Dra. Helena Coharic Chamliam, responsável por ministrar a etapa preparatória do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). A vivência me permitiu atuar como monitora nas disciplinas: “Teorias do Desenvolvimento, Práticas Escolares e Processos de subjetivação” (2020/2023), “Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas” (2022/2023), sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. A experiência como monitora foi apresentada no 7º Congresso de Graduação da USP (2022).

Laura Godinho Lima, por se configurar como espaço de aprendizado e incentivo para “colocar em movimento” os subsídios teóricos.

Ainda como parte dos efeitos de aproximação ao campo da história da cultura escolar e aos propósitos foucaultianos, encontram-se as interlocuções promovidas com os seguintes trabalhos:

- “A ampliação do ensino fundamental para nove anos: a alfabetização entre duas culturas escolares”, no XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE, 2020);
- “Entre os testes ABC e o ideário construtivista: uma análise sobre a idade mais adequada para que as crianças iniciem o aprendizado de leitura e da escrita”, no XIV Congresso Ibero-Americano de História da Educação (CIHELA, 2021);
- “A ‘maturidade’ da criança e a idade mais indicada à alfabetização: exame de um enunciado direcionado aos professores”, no V Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF, 2021);
- “A criança em desenvolvimento e a idade mais adequada à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos”, no XI Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE, 2022);
- “*The developing child: an object of pedagogical discourses destined to literacy teachers education*”, na 43^a *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE, 2022);
- “As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores”, no III Encontro do Programa de Pós-Graduação da FEUSP (2022);
- “Uma experiência entre tutoras no apoio aos licenciandos na Faculdade de Educação”, no 7^o Congresso de Graduação da USP (Marin; Leme, 2022);
- “*The circulation of ABC Tests in Brazil: an analysis of pedagogical discourses on the most suitable age for learning to read and write/literacy*”, na 44^a *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE, 2023).

Destaca-se ainda a participação como palestrante:

- No projeto “Saberes e Fazeres Compartilhados: UEMS e Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, desenvolvido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2021), com o trabalho intitulado “Entre os discursos da Psicologia do desenvolvimento e da Pedagogia: o início do processo de alfabetização das crianças”;
- No Grupo de Estudos em Alfabetização, Letramento e Formação Docente, vinculado à Universidade Estadual do Piauí (2023), com o trabalho “História dos Métodos de Alfabetização no Brasil, de Maria do Rosário Longo Mortatti: uma leitura acerca da disputa entre a inovação e a tradição pedagógicas sobre os modos de alfabetizar as crianças”.

E debatedora nas mesas:

- “Emoções e Desenvolvimento Humano no Contexto Educacional” (2022), promovida pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2022), com o trabalho “Os saberes psicológicos como uma estratégia dos discursos pedagógicos sobre ‘quando’ e ‘como’ alfabetizar as crianças” e;
- “Inovação e tradição na história transnacional dos saberes e práticas educacionais? Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”, proposta pela FEUSP (2023), com a comunicação intitulada: “Da inovação à tradição: alfabetização nos discursos da Escola Nova e do Construtivismo”.

Por fim, saliento a experiência na *12th History of Education Doctoral Summer School*, realizada na *Universidad Complutense de Madrid* (UCM), Espanha (2022), evento direcionado aos alunos dedicados aos estudos no campo da História da Educação, que pela interlocução com demais pesquisadores objetivavam avançar nos estudos sobre os espaços e os discursos educacionais; e a produção do artigo “Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental”, publicado na revista *Educação & Emancipação* (2021) e do artigo “A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990)”, como parte do dossiê “História da educação e materialidades: recolhidas e escolhas em pesquisas”, publicado na *Revista Brasileira de História da Educação* (2023), em coautoria com a Profa. Dra. Ana Laura

Godinho Lima, orientadora desta pesquisa. Além do capítulo “Circulação internacional de pessoas e perspectivas educacionais sobre a idade mais indicada à alfabetização” de minha autoria que irá compor o livro que reúne as pesquisas de doutorandos e pós-doutorandos vinculados ao Projeto Temático Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), desenvolvido na Universidade de São Paulo com o apoio a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

INTRODUÇÃO

O tema da história da alfabetização tem sido bastante debatido em nosso país na produção acadêmica contemporânea. Sabe-se que esse é um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação. Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever (Boto, 2011, p. 1).

As palavras da professora Carlota Boto são do ano de 2011 e, desde então, foram catalogadas⁶ na Universidade de São Paulo 184⁷ teses e dissertações que mencionam o termo “alfabetização”, seja no título ou no tema. Os resumos das pesquisas revelam a emergência de estudos voltados à Educação Infantil e/ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais podem ser agrupados em quatro eixos recorrentes⁸.

O primeiro se concentrou na organização de atividades que visavam incentivar o aprendizado da leitura e da escrita (Bolognesi, 2012; Durães, 2020; Lopes, 2017; Pascon, 2019), incluindo parlendas, poesias e literatura oral (Andrade, 2016; Jordão, 2014; Nanci, 2013). O segundo eixo priorizou a discussão sobre os métodos de ensino, mas pode ser visto como um desdobramento do primeiro, já que a eficácia ou ineficácia dos métodos foi frequentemente associada às atividades propostas pelos professores (Braz, 2018; Costa, 2015; Dutra, 2011).

Desse modo, as pesquisas sobre métodos de ensino apresentaram uma divisão: alguns sugeriram aos professores que organizassem as atividades de acordo com a concepção de alfabetização e letramento (Castro, 2017; Gatto, 2019), enquanto outros recomendaram que os professores levassem em conta o modo como a criança aprende a partir da psicanálise (Trindade, 2019) e da psicologia (Migot, 2013), para então organizar as propostas de estudo. Ainda nesse eixo, há duas teses que analisaram os efeitos discursivos da questão em relação à

⁶ A pesquisa foi realizada no portal de busca integrada da Universidade de São Paulo (interface do Banco de Dados bibliográficos da USP), com os seguintes critérios: palavra-chave “alfabetização”, produções escritas em português no período de 2011 a 2021 (acesso em 22 de agosto de 2021).

⁷ 106 trabalhos não dialogam diretamente com a proposta desta tese, seja pela área do conhecimento ou o ciclo de ensino proposto para análise: a) a alfabetização científica e digital dirigida aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e superior, sob a ótica de especialistas em diversas áreas do conhecimento (Química, Física, Biologia, Geografia etc.); b) aplicação da alfabetização em saúde nas pesquisas de médicos, enfermeiros, psicólogos e fonoaudiólogos que se concentram em determinada patologia ou distúrbio; c) os estudos sobre alfabetização bilíngue ou que se concentram na compreensão do processo de aprendizagem indígena, entre jovens e adultos, e da modalidade de ensino à distância; d) ou trabalhos que mencionam a alfabetização como parte da fundamentação para investigações sobre o crescimento econômico do país, a ascensão social da população negra e a trajetória educacional de autores específicos, como Sampaio Dória e Paulo Freire.

⁸ 78 produções estão relacionadas ao tema central desta investigação, tendo em vista a discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido ao grande número de materiais, somente alguns autores serão mencionados para ilustrar os eixos.

concepção construtivista, por meio do exame de produções acadêmicas (Cruz, 2016) e documentos oficiais (Pesirani, 2014). E um trabalho de mestrado sobre as consequências do discurso da “alfabetização e letramento” incorporado pelos docentes, como um dos elementos que influenciou a divisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sobre o trabalho com a leitura e a escrita (Possidônio, 2016).

O terceiro eixo tratou dos programas de formação⁹ de professores alfabetizadores, articulando o discurso teórico e a prática profissional docente em sala de aula (Barletta, 2016; Perini, 2018). No quarto eixo, foram apresentadas as políticas educacionais (Becskehazy, 2018; Catalani, 2019; Moura, 2017; Oliveira, 2015), dentre as quais estão as reflexões sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, conseqüentemente, o ingresso das crianças aos seis anos no 1º ano. A seguir, serão apresentadas algumas características desse conjunto, que se relaciona mais de perto com o problema desta pesquisa.

Em relação à ampliação do Ensino Fundamental, foram identificadas pesquisas que se concentraram no processo de alfabetização, de acordo com os interesses das crianças de seis anos, por meio de estratégias didáticas que contemplassem a alfabetização e o letramento (Barbosa, 2012; Miranda, 2012). Ou então, que propunham o ensino da leitura e da escrita por meio de brinquedos e brincadeiras, tendo em vista promover o desenvolvimento infantil (Silveira, 2016). A questão também apareceu sob a ótica da gestão escolar e dos professores, demonstrando a falta de condições dos profissionais para atender às necessidades pedagógicas das crianças recém-chegadas ao 1º ano, o que exigiu a adequação das propostas ao “ritmo” das crianças (Bergamasco, 2011).

Os professores, alunos e familiares também foram consultados sobre a mudança e apontaram a falta de estrutura física, material e curricular da escola para atender às crianças mais novas, já que, na prática, elas foram submetidas às mesmas condições que as crianças de sete anos, que anteriormente frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental (Rabinovich, 2012). Dessa maneira, a ampliação do ciclo escolar não escapou às discussões sobre a antecipação do ensino, visto que, na avaliação dos autores, as diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não foram devidamente respeitadas (Klein, 2011). Ainda no que diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é importante reiterar a análise realizada durante o mestrado (Leme, 2015), na qual foi possível notar que, independentemente da defesa ou da interdição da mudança nos discursos pedagógicos, o respeito pelo desenvolvimento natural ou espontâneo da criança se mostrou como um elemento

⁹ Os programas de formação mais citados foram: o Programa Ler e Escrever (Muraro, 2013; Villalobos, 2014; Macedo, 2015) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Barros, 2017; Siqueira, 2018; Neves, 2018).

categórico a ser considerado para o início da alfabetização. Sobretudo, pela compreensão de que a Educação Infantil é destinada ao brincar e ao universo singular da infância, que requer ser cuidado e protegido pelos adultos, enquanto o Ensino Fundamental foi realçado como a etapa escolar dedicada ao ensino sistemático da leitura e da escrita, tendo em vista a figura do aluno.

Assim, nos discursos especializados, a distinção entre os ciclos escolares que delimita a educação infantil como o tempo de ser criança e o ensino fundamental como o momento em que se dá a transição para a condição de aluno conforme o calendário escolar (Souza, 1999), pareceu tão natural quanto a ideia de subordinar o ensino da leitura e da escrita à “maturidade”, “prontidão”, ao “ritmo” e “interesse” da criança pelo aprendizado. Esses aspectos foram frequentemente relacionados à idade das crianças e apresentavam-se como condições de preservação da infância, de respeito à criança de zero a seis anos de idade e ao seu desenvolvimento. Convém lembrar, no entanto, que tais enunciados não surgiram com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, pois se estruturam na lógica da organização escolar que prevê o atendimento do aluno em articulação aos saberes da psicologia (Lima, 2019; Mortatti, 2019a) e são essas colocações que, atualmente, assumem o caráter de evidência que se pretende questionar.

Como a procura por uma idade ideal para a alfabetização das crianças se tornou necessária? Por qual motivo os especialistas em educação argumentam que o aprendizado da leitura e da escrita pode ser prejudicial ao desenvolvimento infantil até uma certa idade?

Esta tese objetiva compreender como se formulou historicamente a discussão sobre a idade certa para a alfabetização das crianças e como os discursos pedagógicos que se concentraram nessa questão consideraram os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento para orientar a prática dos professores. A partir do problema específico de análise, também será considerada a caracterização de quando e como o que chamamos de “ambiente alfabetizador” passou a integrar os discursos especializados, uma vez que as prescrições sobre o ambiente de aprendizagem adequado estão relacionadas ao tema e estabelecem, de certa forma, o que permite ou não a alfabetização e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil. Para isso, recorre-se aos textos de Michel Foucault sobre a análise do discurso, de Paul Veyne a respeito da escrita da história, bem como àqueles dedicados à história da cultura escolar, para examinar livros sobre a alfabetização destinados à formação de professores e documentos oficiais¹⁰

¹⁰ Os documentos oficiais estão disponíveis na plataforma on-line do MEC: <https://www.gov.br/mec>.

publicados entre 1930 e 1997. A perspectiva teórica e o marco temporal da pesquisa serão justificados no capítulo 1.

Nesta investigação, percebe-se que tanto em livros quanto em artigos, o tema da alfabetização é frequentemente abordado por pesquisadores, o que faz com que o período de análise em questão (1930-1997) se cruze às discussões relacionadas ao aprendizado inicial da leitura e da escrita das crianças. Nesse sentido, as reflexões acerca dos métodos de alfabetização que circularam e/ou circulam no cenário educacional são expressivas: a) a identificação e caracterização dos métodos de alfabetização no Brasil (Mortatti, 2019a); b) a descrição dos métodos e a acusação de sua ineficácia (Oliveira, 2014); c) sua retomada com o objetivo de legitimar um dos métodos, como o método fônico (Sebra; Dias, 2011); d) a narrativa que apresenta os métodos utilizados para defender a concepção de letramento (Bordignon; Paim, 2017; Soares, 2004); e) a discussão entre os métodos de alfabetização e as metodologias de ensino, indicando a junção destes como um ponto de reflexão necessária (Frade, 2007); ou, ainda, aqueles que apontam f) uma discussão não centralizada nos métodos, mas sim nas metodologias de ensino da leitura e da escrita (Morais, 2006). A busca por compreender a temática se estende ao estudo pormenorizado das cartilhas (Maciel, 2002; Mortatti, 2020) e outros materiais didáticos que fazem parte, assim como os métodos, da história do ensino da escrita e da leitura (Mortatti; Frade, 2014), as que têm como foco os textos acadêmicos (Gontijo; Schwartz, 2011; Mortatti; Oliveira; Pasquim, 2014; Soares, 2006), ou renomados autores que contribuíram com a questão no cenário brasileiro, entre eles Lourenço Filho e Magda Soares (Bertoletti, 2011; Monarcha, 2001; Mortatti; Oliveira, 2011). Alinham-se ao contexto observações sobre a história da alfabetização (Mortatti, 2000, 2011) as configurações dos ciclos de ensino para a infância (Kuhlmann Junior, 2003) e os “sentidos” atribuídos à criança (Ariès, 1981; Elias, 2010; Marcílio, 2001; Vidal; Abdala; Costa, 2011) por meio da organização do tempo escolar a partir da faixa etária delas (Nunes, 2003; Souza, 1999). Deve-se alusão, também, aos estudos direcionados à formação do professor “alfabetizador” (Mortatti, 2008), aos que problematizam a alfabetização a partir da análise de documentos oficiais que propõem provas para mensurar os conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita (Oliveira; Silva, 2011), e aos que se dedicam às relações entre órgãos do poder público e docentes das universidades públicas na produção de conhecimentos veiculados oficialmente sobre a temática (Mortatti, 2010).

Salientam-se a importância dos estudos realizados e as suas contribuições no que diz respeito ao objeto de análise em questão. Contudo, nesta pesquisa, não interessa examinar as fontes para descobrir os métodos e/ou concepções de alfabetização mais adequados e, então,

propor qual é a idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever. Compreende-se que as recomendações dos especialistas sobre a idade mais adequada para que a alfabetização das crianças veio acompanhada do “como fazer” docente de modo inovador, o qual é assim nomeado a partir de considerações sobre o momento da criança (“prontidão”) e o espaço organizado pelo professor para que o aprendizado seja possível (ambiente alfabetizador). Em contrapartida, são descritas como práticas tradicionais qualquer situação que desconsidere esses elementos.

A correlação entre a faixa etária das crianças e os métodos de alfabetização, portanto, parece indicar uma fronteira que versa entre a inovação e a tradição no ensino¹¹, a qual se fundamenta em argumentos acerca do desenvolvimento da criança e suas particularidades para essa etapa de aprendizagem, que, em suas continuidades e rupturas, interessa-nos compreender. A mesma orientação estende-se aos enunciados sobre a faixa etária das crianças para o início da alfabetização em associação às indicações relativas ao ambiente montado para que o aprendizado seja possível. Dessa maneira, compreende-se que a caracterização de como se formulou o discurso que constituiu o que chamamos de ambiente alfabetizador¹² se justifica por evidenciar o que, conforme esse discurso, permite ou impede o aprendizado da leitura e da escrita e o desenvolvimento infantil em cada faixa etária.

O primeiro capítulo desta tese assume caráter introdutório, apesar de conter uma análise preliminar dos materiais, na medida em que visa realçar o aporte teórico, justificar a delimitação temporal da pesquisa e apresentar as fontes privilegiadas de análise. A proposta é dividida em três níveis: primeiro, caracteriza a interação entre os discursos oficiais e os discursos pedagógicos para demonstrar as continuidades e rupturas em relação à idade das crianças e ao tempo escolar nos dois discursos. Em seguida, apresenta os métodos de ensino defendidos nos discursos pedagógicos escolanovistas e construtivistas, devido à discussão aberta pelos documentos oficiais que – de tempos em tempos – incorporaram os princípios pedagógicos em voga e, principalmente, pela compreensão de que a questão atravessa o enunciado nuclear de análise, uma vez que diz respeito aos modos como os especialistas compreendem a criança e

¹¹ Compreende-se que tais fronteiras são diversas e temporais, de modo que as descrever numa perspectiva histórica pressupõe eventuais tensões e disputas entre sujeitos e grupos, dadas as orientações de transformação e as práticas de manutenção da tradição a partir da ação dos próprios sujeitos, da produção de saberes e as práticas em circulação no cenário pedagógico. A afirmação compõe os estudos do eixo “Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos”, vinculado ao Projeto Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), desenvolvido na Universidade de São Paulo (Fapesp – Processo: 2018/26699-4).

¹² O exame dos enunciados sobre o “ambiente alfabetizador” está articulado ao projeto “Efeitos do Ambiente no Desenvolvimento Psicológico e na Educação: Análise de Discursos” (2021), desenvolvido pela Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. A autora foca na regularidade do tema nos discursos da psicologia e outros voltados para o âmbito educacional, os quais em circulação caracterizam o ambiente organizado para promover o desenvolvimento da criança, seja em casa ou na escola.

seu aprendizado. Por fim, busca-se demonstrar a posição dos sujeitos dos enunciados examinados por meio de uma narrativa que envolve pessoas, lugares e a maneira como os discursos pedagógicos se apropriaram dos saberes da psicologia do desenvolvimento, com o objetivo de caracterizar como os autores que tratam do tema da alfabetização produzem discursos que “falam e são falados”, considerando a frequência com que aparecem nos textos um do outro.

No segundo capítulo, procura-se a formulação sobre a idade mais adequada para a alfabetização, a partir da análise de enunciados específicos: maturidade e idade cronológica, interesse da criança pelo aprendizado, prontidão e ritmo de aprendizagem. Estes enunciados permitiram identificar como os discursos analisados incorporaram os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e, assim, acompanhar as repetições, variações e as transformações discursivas durante o período delimitado nesta investigação. Por um lado, os discursos pedagógicos orientavam aos professores que não era possível estabelecer uma idade ideal para o ensino das letras, uma vez que a criança requeria, antes de mais nada, um certo nível de maturidade, o qual, em todo caso, alcançava-se com o passar do tempo, portanto, com a idade, mas uma idade variável a depender de cada indivíduo. Por outro, dispensavam essa expressão e apostavam no início da alfabetização de acordo com a idade estabelecida pelas diretrizes oficiais. O primeiro enunciado apresenta uma complexidade discursiva crescente à medida que se relaciona com outras formulações, como o interesse, a prontidão e o ritmo de aprendizagem das crianças, e, além disso, cruza as prescrições elaboradas por discursos pedagógicos antagônicos. Portanto, compreende-se que identificar como essas recomendações foram repetidas, reformuladas ou transformadas discursivamente não é algo apartado do enunciado principal de análise, mas sim parte dele.

O terceiro capítulo apresenta, por fim, a forma como a proposta de um ambiente alfabetizador surgiu e foi incorporada nos discursos pedagógicos. Tal fato é relevante para demonstrar a maneira como os discursos pedagógicos dirigidos aos professores compreenderam e se apropriaram do ambiente como um recurso pedagógico que, em suas singularidades e diferenças, apresenta-se como uma formulação fundamentada na ideia de que a criança se desenvolve de maneira própria, que requer um ambiente especialmente preparado para atender às suas necessidades de aprendizado, a depender de sua idade cronológica. Compreende-se, nesta pesquisa, que essa formulação está diretamente ligada à discussão pedagógica que diz respeito à idade e ao desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo que contribui para o apagamento do professor na tarefa de ensinar a leitura e a escrita na escola, dada a convicção

de que os alunos podem alfabetizar-se espontaneamente, desde que recebam os estímulos adequados propiciados pelo ambiente, dispensando, dessa forma, o ensino sistemático.

1 OS LIVROS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DESTINADOS AOS PROFESSORES: MODOS DE ANÁLISE

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “dever ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático (Soares, 1996, p. 53).

Este capítulo tem em vista mobilizar o aporte teórico e os limites temporais desta pesquisa (1930-1997) a partir de um diálogo inicial com as fontes privilegiadas para análise: livros dirigidos à formação de professores. A interação será feita em três níveis, entre os livros e os discursos oficiais, entre os enunciados escolanovistas e construtivistas sobre os métodos de ensino, e entre os autores das fontes analisadas.

De modo primeiro, destaca-se a escolha de referenciar os materiais examinados como livros. Segundo Mortatti (2019a, p. 111), a partir do século XIX os livros didáticos sobre leitura e escrita eram divididos em duas categorias: livros para os alunos e livros para os professores em formação e/ou em atividade no curso primário. Os livros da segunda categoria, entre os séculos XIX e XX, eram denominados “Tratados” e “Compêndios”, e, posteriormente, “Manuais de ensino”. Nesta direção, Silva (2008) complementa que nos anos 1930 a circulação dos manuais foi intensificada devido ao desenvolvimento das produções em âmbito nacional, assim, pode-se assegurar que até 1971 os professores em formação que passaram pelas Escolas Normais tiveram acesso a estes materiais. Desde então, os “antigos manuais” foram transformados nos “modernos livros didáticos” (Gatti Junior, 2006, p. 8) por fatores distintos, tais como: a expansão do setor e das normas editoriais (Gatti Junior, 2006; Silva, 2008), as concepções de ensino em vigor (Mortatti, 2019a) e as regulamentações na legislação educacional brasileira, como demonstra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Silva, 2008), que será tratada posteriormente neste capítulo. Com base na explanação e no fato de que esta tese cruza os dois momentos descritos, as fontes serão tratadas em sua modalidade básica (Mortatti, 2019a), ou seja, livros, e as mudanças que levaram a uma ou outra denominação dos materiais não serão focalizadas como objeto de análise.

Foram selecionados 13 livros voltados à formação de professores, pertencentes aos acervos das bibliotecas Celso Rui Beisiegel e do Livro Didático da FEUSP. A princípio, os

materiais foram reunidos pela proximidade dos títulos ao tema de estudo, a partir das seguintes palavras-chave¹³: “Alfabetização”, “Educação Infantil” e “Desenvolvimento Infantil”, o que resultou em 80 exemplares, os quais, na maioria, remontam às décadas de 1980 e 1990¹⁴. Em seguida, as fontes foram submetidas à busca pela aparição exata ou relacionada ao enunciado nuclear desta tese – a idade mais adequada para alfabetização das crianças – presente em livros assinados por professores-autores brasileiros. O critério duplo implicou também a renúncia de textos traduzidos de origem estrangeira, descritivos de programas de ensino e os divulgados por psicólogos, os quais se integravam às fontes inicialmente localizadas. O modo de seleção, por último e não menos relevante, impediu a delimitação regional, de forma que serão apresentados livros produzidos no antigo Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Dessa forma, para contribuir com outras pesquisas sobre temas similares, disponibiliza-se um registro sistemático das fontes que reúne: título, dados sobre a formação e trajetória profissional do autor, número de edições, características estruturais e conteúdo geral dos capítulos na seção de apêndice desta tese.

Reitera-se que a análise das fontes vale-se das considerações de Paul Veyne sobre a escrita da história e da análise do discurso à luz de Michel Foucault. Isso significa, respectivamente, que se visa narrar uma história inteligível com o compromisso de que os fatos expostos tenham realmente acontecido (Veyne, 1971), a partir do que permite afirmar o acesso às fontes sobre a idade mais indicada para a alfabetização e como os discursos da pedagogia se apropriaram dos saberes da psicologia do desenvolvimento¹⁵ para formular recomendações dirigidas aos professores. Dessa forma, concentra-se nas coisas ditas, nas palavras tal como aparecem e se conectam a outras nos materiais examinados, sem procurar estabelecer um sentido oculto ou não declarado pelos autores, objetivando apresentar a complexidade do próprio discurso. Segundo Foucault:

¹³ O levantamento inicial por título e período (1930-1997) foi realizado no site Dedalus (www.dedalus.usp.br) – o banco de dados bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP).

¹⁴ 1930 (2 títulos); 1940 (2 títulos); 1950 (3 títulos); 1960 (5 títulos); 1970 (3 títulos); 1980 (26 títulos) e 1990 (39 títulos).

¹⁵ A partir de agora, as referências à incorporação nos discursos pedagógicos dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento serão suprimidas na expressão “pedagógico-psicológica”, ou, quando for o caso, “pedagógicos-psicológicas”.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2013, p. 143).

O percurso exigiu seguir alguns princípios: estabelecer uma referência, um sujeito do enunciado, a associação do enunciado núcleo a outros e a aparição concreta dele nos livros examinados (Fischer, 2001). Em outras palavras, pretendeu-se identificar como as prescrições sobre a idade mais adequada para a alfabetização comparecem nos discursos pedagógicos e como esse enunciado central se relaciona com outros elaborados a partir da relação pedagógico-psicológica sobre a criança – sua maturidade, interesse, prontidão e ritmo para o aprendizado – , sem que isso prejudique o seu desenvolvimento durante a vivência escolar ou se mostre uma violência à sua natureza. Além disso, demonstra-se como essa “gramática vizinha” (Veyne, 1971, p. 325) presente nos discursos pedagógicos contribuiu para elaborar o chamado “ambiente alfabetizador”, as correlações e os efeitos disso para a alfabetização das crianças na escola. Como descreveu Foucault:

Essa tarefa supõe que o campo dos enunciados não seja descrito como uma “tradução” das operações ou de processos que se desenrolam em algum outro lugar (no pensamento dos homens, em sua consciência ou em seu inconsciente, na esfera das constituições transcendentais); mas que seja aceito em sua modéstia empírica, como local de acontecimentos, e regularidades, de relacionamentos, de modificações determinadas, de transformações sistemáticas; em suma, que seja tratado não como resultado ou vestígio de outra coisa, mas como um domínio prático que é autônomo (apesar de dependente) e que se pode descrever em seu próprio nível (se bem que seja preciso articulá-lo como algo que não seja ele) (Foucault, 2013, p. 149).

Neste ponto, importa dizer que esta análise não se concentra nos motivos pelos quais a psicologia se tornou uma disciplina conveniente ao currículo de formação de professores¹⁶, ou, na origem e verdade das bases psicológicas e dos métodos de ensino defendidos pelos autores que compõem a pesquisa. Busca-se examinar a forma como os discursos pedagógicos, declaradamente amparados nos saberes da psicologia do desenvolvimento, formularam prescrições direcionadas aos professores sobre o desenvolvimento infantil e o momento mais indicado para o início da alfabetização. De modo específico, o primeiro livro selecionado para análise foi publicado em 1932 e o último em 1995, os quais foram dispostos neste período ora pelo ano da publicação original, ora pelo ano de uma reedição.

¹⁶ A respeito dos discursos da psicologia dirigidos aos professores, ver especialmente: LIMA, Ana Laura Godinho. A vontade de psicologia na formação de professores. 2019. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

De acordo com Foucault, a premissa não prejudica o trabalho de pesquisa que se pretende, uma vez que:

[...] nem os caracteres, nem a tinta, nem o papel, nem, em qualquer que seja o caso, a localização do texto e a posição dos signos são os mesmos: toda a materialidade mudou. Mas aqui “pequenas” diferenças não são eficazes para alterar a identidade do enunciado e para fazer surgir outro: elas estão todas neutralizadas no elemento geral – material, é claro, mas igualmente institucional e econômico – do “livro”. Um livro, qualquer que seja seu número de exemplares ou de edições, quaisquer que sejam as substâncias diversas que ele pode utilizar, é um lugar de equivalência exata para os enunciados, uma instância de repetição sem mudança de identidade (Foucault, 2013, p. 124-125).

Ademais, é necessário explicar o motivo pelo qual os anos 1930 e 1997 foram escolhidos como marcos temporais de pesquisa, visto que, como já mencionado, a primeira obra analisada data de 1932, e a última, de 1995. Justifica-se o período inicial pela criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública e o período final pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. As fontes de análise evidenciaram que os discursos pedagógicos cruzaram dois modos distintos de enunciar quando e como as crianças deveriam ser alfabetizadas – dispersos pelo ideário escolanovista e construtivista. À luz do primeiro ponto de vista, uma nova organização da educação brasileira estava no âmago das discussões que, embora materializadas no Manifesto dos Pioneiros¹⁷ de 1932, não estavam isoladas do desenrolar dos dispositivos oficiais guiados inicialmente pelo Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, criado em 1930. Em alguns momentos, os pressupostos escolanovistas foram incorporados aos discursos oficiais, os quais, ao longo do tempo, expressaram uma progressiva substituição deste discurso pelo construtivismo, haja vista o anseio em atualizar a discussão em termos dos novos referenciais teóricos que se apresentavam no campo educacional com a disseminação do ideário construtivista. A exemplo disso, também estão os PCNs divulgados em 1997 que (re)posicionaram o movimento da Escola Nova como algo não tão novo assim, propondo as bases educacionais nos termos construtivistas, que, em maior ou menor grau, ainda vigoram em nossas escolas – o que não significa dizer que essa ideia não tenha sido desafiada por outros discursos¹⁸.

¹⁷ A questão será melhor descrita na próxima seção deste capítulo.

¹⁸ Como retrato disso, em 2019 o governo federal instituiu via decreto a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual pressupõe que a alfabetização deveria ser baseada em “evidências científicas”, mais precisamente, em “ciências cognitivas” (Brasil-MEC, 2019). A medida deu espaço alargado para um debate acirrado entre os defensores da alfabetização nos moldes construtivistas e os partidários do método fônico. Para uma parcela dos especialistas dedicados ao tema da alfabetização nacional, a política era autoritária por recomendar um único método como norteador do ensino da leitura e da escrita na escola e ultrapassada por promover um certo apagamento das produções científicas em nosso país, as quais facilmente permitem constatar que esse modo de ensinar não se trata de nenhuma novidade no contexto educacional (Mortatti, 2019b; Morais, 2022). Dado os

O recuo histórico não se apresenta como um meio de alcançar a origem da questão (Warde, 1984), tampouco pretende findá-la a partir de uma narrativa exaustiva do período, como se o estudo da história pudesse traduzir todas as verdades acerca dos fenômenos educacionais ou explicar os eventos históricos por si só (Araújo, 2013; Lopes; Galvão, 2005). Em vez disso, entende-se que os marcos temporais “não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discursivo, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes” (Fischer, 2001, p. 220), o que viabiliza considerar as relações entre os discursos pedagógicos e os discursos oficiais.

A escolha também encontra amparo nos estudos sobre a cultura escolar que permitem compreender que a organização do tempo escolar é múltipla, não é dada de forma isolada ou natural aos indivíduos e às sociedades – o tempo social, simultaneamente, entranha-se aos tempos do estudante, do professor, da administração, da lei e da fiscalização (Frago, 1995). A cultura escolar é entendida aqui como o espaço, os objetos, os costumes, as regras, os sujeitos e suas maneiras de pensar, falar e agir, enfim, o todo escolar (Frago, 1995). Sendo assim, os documentos oficiais e os discursos pedagógicos não se confundem com a forma como os professores se organizam na escola, mas têm efeitos na configuração do tempo no espaço escolar, sobre quando e como as crianças devem ser alfabetizadas, bem como sobre os modos de compreender a infância.

Os discursos oficiais, por serem normativos, mostram-se como uma narrativa histórica sobre a própria memória educacional e como um instrumento norteador para a prática docente, como materiais pragmáticos, período a período. O que não significa que eles sejam impeditivos ou restritivos à elaboração de outros discursos em âmbito educacional. Compreende-se que os livros são objetos históricos e políticos, por meio dos quais as palavras exercem construções e desconstruções sociais em sua própria forma de existência. Assim, a concentração na singularidade destes discursos, como propõe Foucault, permite refletir sobre as razões pelas quais alguns enunciados são recorrentes, enquanto outros sequer são formulados. Parece possível pensar, por exemplo, por que são pronunciados os perigos de alfabetizar as crianças antes de uma idade ideal em prol do seu desenvolvimento, mas não o perigo de que elas não sejam alfabetizadas?

limites propostos nesta tese e a compreensão de que essa disputa exigiria uma análise outra, destaca-se apenas a concordância sobre os efeitos nocivos dessa política cientificamente desavisada sobre os caminhos já percorridos no campo da alfabetização, tal como foi apresentado na mesa “Emoções e Desenvolvimento Humano no Contexto Educacional”, promovida pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2022).

1.1 Interdependência entre os discursos pedagógicos e os discursos oficiais

Esta seção pretende descrever como as orientações oficiais foram incorporadas aos livros dirigidos aos professores, e de que forma os discursos oficiais reproduziram as ideias que estão nos livros examinados. Com o “corte” escolhido entre os anos 1930 e 1997, pretende-se constituir uma “trama” (Veyne, 1971), sem interesse ou pretensão à totalidade histórica, sobre a influência recíproca entre os discursos pedagógicos e oficiais.

Como bem declarou Boto:

O período iniciado nos anos 30 pode ser apreendido como etapa intelectual que demarca o início de uma reinterpretação da própria história brasileira. O ideário de uma “cultura brasileira” punha-se ali com a força de categoria analítica, cuja finalidade última era exatamente a apreensão das estruturas simbólicas de um dado caráter nacional brasileiro. O pressuposto desse ideário reside na hipótese de uma identidade coletiva. Atribuída a questões de ordem racial, psicossocial ou cultural, o fato é que haveria, segundo tal perspectiva, uma partilha da consciência coletiva no repertório e nas imagens mentais das pessoas de uma dada nação. No caso brasileiro, as disparidades regionais e as acentuadas desigualdades no plano social eram inversamente proporcionais ao discurso da cultura única do caráter da nação (Boto, 2019, p. 41-42).

Essa circunstância fomentou discussões e mudanças importantes no âmbito educacional. Durante a administração provisória de Vargas, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Ao órgão cabia “o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar” (Brasil, 1930, Art. 2º), o que representava uma medida de centralização das questões educacionais no país (Fagundes, 2011; Lima, 2019; Xavier, 2004). A partir da sua implementação, o Brasil vivenciou transformações nas políticas educacionais nacionais, como a reforma do ensino secundário e do ensino superior (Decreto nº 19.851/1931), decretada pelo então ministro, Francisco Campos. Segundo Carvalho (2002, p. 389), a instauração do Ministério “inaugura espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário do aparelho escolar; mas, como o consenso em torno da “causa educacional” se desfizera, instalam-se os conflitos”.

O recém-criado Ministério contribuiu para intensificar as discussões educacionais entre os membros da Associação Brasileira de Educação (ABE). Os intelectuais que integravam a ABE, fundada em 1924, apostavam na educação para a modernização e o progresso do país, mas divergiam sobre como isso deveria ser colocado em prática. A polarização entre os chamados conservadores, na maioria católicos, e os chamados renovadores, se tornou ainda

mais acentuada na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931. O evento foi uma iniciativa da ABE e do então ministro Francisco Campos, para propor aos educadores a formulação de diretrizes para a política educacional do país, que se apresentava “como o problema capital da verdadeira democracia e fator de progresso” (Xavier, 2004, p. 7).

Diante do impasse, os católicos se retiraram da ABE e fundaram a Confederação Católica de Educação, enquanto os renovadores registraram suas considerações sobre a política educacional na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo. Nesse documento, destinado ao povo e ao governo, 26 renomados intelectuais¹⁹ conclamaram por uma educação pública, obrigatória, gratuita, laica, sem distinção de sexo, e sob a responsabilidade do Estado (Vidal, 2013). Influenciados pelo movimento da Escola Nova que surgiu na Europa entre os séculos XIX e XX, os pioneiros defendiam a democratização das oportunidades educacionais, estabelecendo que a progressão nos estudos deveria ocorrer pelas capacidades biológicas, não pelo privilégio de classe. Ao mesmo tempo, recomendavam que os conteúdos, as práticas de ensino e os espaços escolares deveriam ser planejados cientificamente, o que significava, sobretudo, que deveriam ser adequados à psicologia da criança (O Manifesto [...], 1984).

Assim, os professores em formação passaram a ser instruídos sobre os benefícios de uma escola nova e da importância de seu papel para a modernização da escola e do país. Nesta pesquisa, são representativos do movimento da Escola Nova²⁰, cada um ao seu modo, os seguintes livros²¹:

- **Escola Moderna: conceitos e práticas** (1932), de Maria dos Reis Campos – Professora no Instituto de Educação do Distrito Federal;
- **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita** (1933), de Manoel Bergström Lourenço Filho – professor e importante expoente da Escola Nova no Brasil;
- **Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário** (1940), de Antônio

¹⁹ Foram signatários do documento: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto; Armanda Álvaro Alberto; Almeida Júnior; Atílio Vivacqua; Cecília Meirelles; C. Delgado de Carvalho; Edgar Sussekind de Mendonça; Fernando de Azevedo; Frota Pessoa; Garcia de Rezende; Hermes Lima; J.P. Fontenelle; Júlio de Mesquita Filho; Lourenço Filho; Mario Casasanta; Noemy Silveira; Nóbrega da Cunha; Paulo Maranhão; Paschoal Lemme, Raul Briquet; Raul Gomes; Roquete Pinto; Roldão Lopes de Barros; Sampaio Dória; e Venâncio Filho.

²⁰ As menções ao movimento da Escola Nova serão escritas em letra maiúscula, enquanto a pedagogia escolanovista e/ou os anseios por uma escola nova serão apresentados em letra minúscula.

²¹ A ortografia original dos títulos e citações será mantida. O critério é o mesmo para as designações atribuídas pelos autores para os ciclos: 1º grau; 1º ano; e 1ª série.

D'Ávila – Professor Catedrático de Metodologia, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo;

- **Metodologia da Linguagem: para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação** (1949), de Jeanete²² Budin – Professora Catedrática do Instituto de Educação do Distrito Federal;
- **A escrita na Escola Primária** (1950), de Ormindá Isabel Marques – Professora e Diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal;
- **Metodologia da Linguagem** (1959), de Orlando Leal Carneiro – Professor Catedrático de Metodologia da Linguagem, na Universidade Católica e no Instituto de Educação do Distrito Federal;
- **Metodologia do Ensino Primário: de acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais** (1960), de Theobaldo Miranda Santos – Professor Catedrático do Instituto de Educação da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula e da Universidade Católica do Rio de Janeiro;
- **Leitura na Escola Primária: guia para normalistas e professôres de curso primário** (1966), de Juracy Silveira – Professora e Diretora do Departamento de Educação Primária do antigo Distrito Federal;
- **Ensinando à criança: guia para o professor primário** (1970), de Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo – Professoras do Instituto de Educação do Estado da Guanabara²³.

Em seu livro **Escola Moderna: conceitos e práticas**²⁴, Maria dos Reis Campos se concentrou em divulgar os princípios escolanovistas que, por meio da articulação com os modernos conhecimentos da psicologia, mostravam-se o melhor caminho para a educação nacional. Além disso, no material publicado pela primeira vez em 1932, a autora reuniu sua experiência em relação à aplicação do método de projetos que, em suma, objetivava “antes de mais nada, transplantar para a escola o aspecto mais caraterístico da vida prática, que é o traçar, em maior ou menor escala, um plano e realizá-lo” (1946, p. 161). A proposta se relacionava ao **interesse** da criança em realizar o trabalho, o que será retomado no capítulo 2.

²² A obra foi assinada apenas por J. Budin. O primeiro nome da autora foi localizado em Gizelma Guimarães Sales, 2010.

²³ A partir da mudança do Distrito Federal para Brasília em 1960, o Rio de Janeiro passou a integrar o Estado de Guanabara, permanecendo assim até 1975 (Multirio, 2022).

²⁴ A análise incidiu na terceira edição (1946) e a opção de situá-la na discussão promovida na década de 1930 se deve ao período de publicação original da obra, 1932.

É importante salientar que o livro demonstrava como os professores deveriam atuar em prol da modernização educacional sob a perspectiva escolanovista, mas também a maneira como o discurso pedagógico se estruturava em associação aos preceitos nacionais. Conforme Boto, nos anos de 1930:

O assunto da educação vem incrustado em uma discussão sobre o país, que traz em si uma perspectiva intelectual bastante clara acerca do significado da nacionalidade. A ideia de nação é apresentada por meio de metáforas organicistas atadas à referência da raça. Construir o caráter nacional brasileiro requereria ações no plano de uma pedagogia cívica. Evidentemente, tal encadeamento discursivo traduz uma mentalidade de época; mas nem por isso deve ser esquecido (Boto, 2010 p. 64).

A exemplo disso, no capítulo “A Escola Moderna no Brasil”, Campos destacava que as particularidades de cada país permitiam a pluralidade de escolas modernas, ainda assim, todas elas requereriam a “adaptação dos princípios básicos, geralmente aceitos, às condições sociais e políticas, raciais e econômicas locais” (1946, p. 256). Assim, os professores eram informados de que os estudantes brasileiros estavam muito distantes dos comportamentos desejados para uma escola moderna, comum entre os “inglês e americanos”, que inspiraram as recomendações contidas no livro. Para a autora, “O estudo da criança brasileira é obra de psicólogos que ainda está por fazer”, de modo que elas provavelmente seriam menos interessadas pelos estudos em relação às de “outras raças e nacionalidades”, visto que “suposta mais turbulenta e menos disciplinada naturalmente, pode não ter a mesma capacidade de fixação de interesse” (Campos, 1946, p. 258-260). Os exemplos sobre a dificuldade de civilizar a população brasileira são numerosos, mas a afirmação “de que nossa escola tem de ser, antes de mais nada, escola de educação moral e cívica” e “ter sempre presente que a iniciativa, a energia e a retidão de caráter são qualidades preciosas que convém desenvolver no brasileiro [...]” parece ilustrar bem as ideias difundidas na obra em questão (Campos, 1946, p. 269-273).

O problema moral e cívico não era insolúvel, mas exigia a modernização da escola, o que implicava a inovação docente e, conseqüentemente, o abandono de práticas escolares tradicionais que contrariavam a adequação do ensino à psicologia da criança. A ideia correspondia ao movimento da Escola Nova, apresentado aos educadores por meio de referências estrangeiras, entre as quais: Claparède, Decroly, Dewey, Kilpatrick e Montessori. Além disso, Campos acenava para os professores a legitimidade de testes para mensurar as condições das crianças para o aprendizado e a utilidade de testes vocacionais para direcionar os estudantes para uma profissão alinhada às suas supostas capacidades, como será detalhado no segundo capítulo desta tese.

No ano seguinte (1933)²⁵, com a publicação do livro **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**²⁶ de Manoel Bergström Lourenço Filho, tornou-se mais forte a convicção de que os testes psicológicos deveriam ser usados como um recurso pedagógico, já que permitiriam aos professores identificar as reais condições das crianças e, portanto, ajustar o ensino às suas necessidades.

Na obra, o educador pretendia solucionar um grave problema que há tempos assolava o ensino público do país: o não aprendizado da leitura e da escrita. Com base na psicologia experimental e nos dados estatísticos da cidade de São Paulo que, de acordo com ele, denunciavam o fracasso escolar, os testes ABC foram apresentados como uma ferramenta para diminuir o número elevado de reprovações nas escolas primárias e otimizar o trabalho docente, uma vez que bastaria verificar o nível de maturidade das crianças para o aprendizado. A mensuração da maturidade proposta em **Testes ABC** [...] confrontava a organização das classes escolares segundo o critério de idade cronológica das crianças. Sendo este um enunciado nuclear desta pesquisa, a caracterização detida da proposta de Lourenço Filho será apresentada apenas no próximo capítulo.

O objetivo aqui é chamar a atenção para a disseminação dos testes ABC, tendo em vista os resultados alcançados por Lourenço Filho em 1931, quando, na condição de Diretor Geral do Ensino no estado de São Paulo, recomendou que o arranjo das classes primárias deveria ser de acordo com o nível de maturidade das crianças, e não pela idade cronológica delas. Isso foi possível naquele período porque o ensino primário não contava com uma “organização política e legal mais consistente” (Oliveira; Castanha, 2023, p. 11), de modo que os estados detinham autonomia para conduzir as diretrizes desta etapa escolar – sendo os referidos testes, inclusive, interrompidos na gestão seguinte na capital paulista. Ainda assim, pode-se dizer que os testes ABC fizeram parte de um movimento mais amplo liderado pelos escolanovistas, que visava aprimorar a educação como um meio de assegurar o progresso do país.

A proposta foi percebida na Constituição Federal de 1934, já que o Plano Nacional de Educação determinava que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito, estendendo-se também aos adultos (Brasil, 1934). Isso não significa que os modos de percorrer o caminho tenham atingido consenso, visto que a disputa entre os pioneiros e os católicos perdurou e

²⁵ A análise incidiu na 13ª edição (2008) e a opção de situá-la na discussão promovida em 1933 se deve ao período de publicação original da obra.

²⁶ Uma análise parcial sobre os **Testes ABC** [...] foi apresentada no XIV CIHELA (2021). O livro também constitui parte da comunicação apresentada na 44ª ISCHE (2023), juntamente com os livros **Práticas Escolares** [...], de D'Ávila; **A Escrita na Escola Primária**, de Marques; **Leitura na Escola Primária**, de Silveira; e **Ensinando à criança** [...], de Marcozzi, Dornelles e Rêgo.

assumiu um tom conciliatório de interesses na Carta. A título de exemplo, os anseios dos escolanovistas foram formalizados com a indicação de uma educação para todos sob a responsabilidade do Estado, enquanto os apelos dos católicos, então à frente da Confederação Católica da Educação, se manifestaram no ensino religioso de matrícula facultativa.

A referida Carta não teve vida longa, já que em 1937 uma nova Constituição entrou em cena. O golpe de Estado de Getúlio Vargas, nomeado por ele de Estado Novo, mudou o cenário educacional e a responsabilidade do governo ficou mais branda. Sua ação seria direcionada àqueles que não dispunham de recursos para frequentar escolas particulares (Brasil, 1937, Art. 128), o que fez com que o Plano Nacional de Educação se tornasse omissivo.

No que diz respeito ao ensino primário, a obrigatoriedade permaneceu, mas a gratuidade foi acrescida do “dever de solidariedade”, isto é, os alunos matriculados que não comprovassem a ausência de recursos financeiros deveriam contribuir para a caixa escolar voltada à educação dos mais pobres (Brasil, 1937, Art. 130). Além disso, por meio do Decreto nº 378/1937, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública passou a se chamar somente Ministério da Educação e Saúde (Brasil, 1937) até 1953, ano em que se tornou Ministério da Educação e Cultura, a partir da Lei nº 1.920/1953.

O Decreto-Lei nº 868 de 18 de novembro de 1938, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, que deveria ser composta por membros “escolhidos pelo Presidente da República, dentre pessoas notoriamente versadas em matéria de ensino primário e consagradas ao seu estudo, ao seu ensino ou à sua propagação” (Brasil, 1938, Art. 1º). Competia à comissão, dentre outras questões, “estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário bem como as diretrizes que devam presidir a elaboração dos programas do ensino primário” (Brasil, 1938, Art. 2º). O trajeto dos discursos oficiais que ainda buscavam dar forma ao ensino primário demonstra o que Carvalho disse:

Diferentemente da Europa, onde o movimento pela Escola Nova articulou-se como crítica de um *modelo escolar* plenamente instituído, no Brasil esse movimento se defrontou com a situação-problema de sua não-implantação. Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas no país nos anos 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a *pedagogia da escola nova* parecia tornar disponíveis. Nas apropriações que foram feitas desses recursos, estava ainda em jogo a produção de condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que, em outros países, tinha viabilizado a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar etc. (Carvalho, 2002, p. 379).

O livro assinado por Antônio D'Ávila exemplifica como os discursos pedagógicos também se movimentavam na tentativa de fornecer recursos para a implementação dos princípios escolanovistas. O material era destinado a normalistas e professores primários de São Paulo, e continha instruções variadas, como as relativas ao ambiente físico, aos horários, às normas e às técnicas de ensino, a partir de uma “copiosa bibliografia, modelos de exercícios, de testes e de trabalhos práticos” (D'Ávila, 1965, p. 5)²⁷.

Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário, assim como **Testes ABC** [...], ilustrou a descentralização do ensino primário ainda em 1940 – período da publicação original da obra. Segundo Trevisan (2009), o programa a que se referia D'Ávila no título da obra, provavelmente, era uma alusão aos “Programmas das escolas normaes” de São Paulo, que datam de 1938. O documento previa que “as atividades da matéria Prática do Ensino decompõem-se em três fases: [...] a) a observação dos trabalhos dos professores primários; b) a participação nesses trabalhos; c) o governo autonomo da classe” (São Paulo, 1938, p. 13 apud Trevisan, 2009, p. 173). O complemento do título – **Orientação do ensino primário** – mobiliza mais um caminho de análise de Trevisan, do qual esta pesquisa se beneficia. A autora aponta que os programas de ensino primário de São Paulo divulgados em 1949 e 1951, apesar de serem posteriores à publicação original da obra, eram análogos aos já mencionados “Programmas das escolas normaes” (1938) em relação à leitura e à escrita, o que ao menos “dá sustentação ao título e ao subtítulo do manual e demonstra o objetivo de D'Ávila de conferir-lhe autoridade e legitimidade, contemplando as práticas pedagógicas decorrentes do discurso oficial” (Trevisan, 2009, p. 173).

Em 1942, por sua vez, surgiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, “formado pela renda proveniente dos tributos federais que para este fim vierem a ser criados”, e o Convênio

²⁷ A análise incidiu na 10ª edição (1965) e a opção de situá-la na discussão promovida em 1940 se deve ao período de publicação original da obra.

Nacional de Ensino Primário, a partir do Decreto-Lei nº 4.958 (Brasil, 1942, Art. 2º). Dois anos mais tarde, pelo Decreto-Lei nº 6.785, de 11 de agosto de 1944, foram criados os recursos para o Fundo Nacional do Ensino Primário, que previa “o adicional de cinco por cento (5%) sobre as taxas do Imposto de Consumo [...] para constituir receita do Fundo Nacional do Ensino Primário” (Brasil, 1944, Art. 1º). Mas, somente em 1946 o ensino primário passou a ser mais concreto nos textos legais, mais especificamente a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Em diálogo com os livros que circularam nos anos 1949, 1959 e 1960: **Metodologia da Linguagem: para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação**²⁸, de Jeanete Budin, **Metodologia da Linguagem**²⁹, de Orlando Leal Carneiro e **Metodologia do Ensino Primário: de acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais**³⁰, de Theobaldo Miranda Santos, será apresentada inicialmente a Lei Orgânica do Ensino Normal.

“Um dos fatos que mais têm chamado a atenção dos que se preocupam, entre nós, com os problemas do ensino é a animadora expansão do ensino normal, desde que a Lei Orgânica do Ensino Normal lhe deu uma incontestável unidade de diretrizes”, assim consta em Carneiro (1959, orelha do livro). De modo mais preciso, Santos disse que:

Com a publicação deste livro, procuramos, não só atender às exigências da lei orgânica do ensino normal que fez da Metodologia do Ensino Primário uma das matérias básicas das nossas Escolas Normais, como também completar a série de compêndios sobre psicologia e pedagogia que estamos escrevendo para os candidatos ao magistério primário e secundário em nosso país (Santos, 1960, p. 13).

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada em 2 de janeiro de 1946. A partir do Decreto-Lei nº 8.530, o ensino normal deveria ser composto por dois ciclos: o primeiro formava os “regentes” do ensino primário em quatro anos e funcionava em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com duração de dois anos, formava o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (Brasil, 1946, Art. 2º e 3º). Cabia ainda aos Institutos de Educação os cursos de especialização de professores – didática de desenho, artes, música, canto etc., e a formação de administradores escolares: “diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares” (Brasil, 1946, Art.10-11).

²⁸ O livro foi publicado em 1949 e a análise incidiu num exemplar do período.

²⁹ O livro foi publicado em 1955 e a análise incidiu na 3ª edição (1959).

³⁰ O livro foi lançado em 1950 e a análise incidiu na 8ª edição (1960).

A influência legal é notável no que diz respeito à organização dos materiais analisados. A saber, o Decreto-Lei estabelecia que as aulas de Metodologia deveriam, dentre outros critérios, explicar sistematicamente “os programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino”. Além disso, “as lições e exercícios” deveriam ser de “frequência obrigatória, e, bem assim, os trabalhos complementares definidos em regulamento” (Brasil, 1946, Art. 14/26). As proposições permearam as obras de Budin, Carneiro e Santos da seguinte maneira: Budin apresentou os objetivos do Programa de Metodologia da Linguagem do Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal. Na sequência, seis unidades foram indicadas para os alunos da 2ª série do Curso Normal e apenas uma para os alunos da 3ª série. Ao fim de cada capítulo, é comum a indicação de leituras adicionais, tarefas e tópicos para reflexão dos alunos. Carneiro mobilizou os objetivos do Programa de Metodologia da Linguagem ao longo dos capítulos, a depender da temática abordada. No texto dividido em cinco partes e onze unidades, os conteúdos não foram discriminados de forma explícita em relação aos ciclos do Ensino Normal, conforme sugerido por Budin. Contudo, Carneiro também indicava leitura, exercícios e temas a serem discutidos pelos alunos e, além disso, disponibilizava um resumo do assunto apresentado em cada capítulo. Santos, por sua vez, dividiu o seu livro em duas partes: a primeira dedicada à Metodologia Geral e a segunda à Metodologia Especial, de modo a perpassar os objetivos do Programa de Metodologia da Linguagem de acordo com a temática em discussão. Propôs, ao final dos capítulos, exercícios para os alunos, seguindo os passos de Budin e Carneiro.

Salienta-se que Santos não tratava somente da Metodologia da Linguagem, mas também das metodologias da matemática, geometria, geografia, história, ciências naturais, trabalhos manuais e, por último, do desenho, que eram descritas na seção de Metodologia Especial. Na Metodologia Geral, havia uma variedade de conceitos relacionados aos métodos de ensino, princípios fundamentais de uma escola moderna e ao papel do professor. Sendo assim, pode-se dizer que Budin e Carneiro, sem a divisão específica proposta por Santos, abordaram conteúdos bastante semelhantes, os quais foram organizados em capítulos e unidades de discussão.

Quanto aos propósitos do Decreto-Lei, é importante a explanação de Tanuri:

Poucos meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição promulgada em 1946 retomava a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência expressa de “organizar os seus respectivos sistemas de ensino”, respeitadas as “diretrizes e bases” fixadas pela União. Em tais circunstâncias, dada a tradicional descentralização dos ensinos primário e normal, os estados conservaram, como sempre ocorrera, liberdade de atuação para regulamentar essas modalidades de ensino. Entretanto, a grande maioria dos estados tomou a referida Lei Orgânica como modelo para reorganização de suas escolas normais, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas (Tanuri, 2000, p. 77).

As obras citadas seguiram o “padrão semelhante de formação”, como disse Tanuri, devido às alterações no Decreto-Lei e, ao mesmo tempo, incorporaram uma maneira de formular as recomendações pedagógicas como observa Silva:

Essa foi uma tendência da literatura educacional como um todo, em nível mundial (Nóvoa, 1987) e, no Brasil, foi reconhecida como o movimento de “tecnicização do ensino” (Machado, 1980; Nagle, 1976). Depois dos anos 1940 e 1950, aproximadamente, o escolanovismo deixou de ser um tema privilegiado nos manuais brasileiros e portugueses e os escritos caracterizaram-se por argumentos mais sintéticos, prescritivos, desenvolvidos em parágrafos mais curtos e usando frases de fácil entendimento (2005, p. 274).

A exemplo do movimento descrito por Silva (2005), é possível citar a reedição do livro **A Escrita na Escola Primária**³¹ (1950)³². Para Ormindá Isabel Marques, não havia dúvida de que o aprendizado da escrita demandava maturidade da criança, como sugeriu Lourenço Filho, ou comportamento, como ela chamava. Dessa forma, os educadores eram orientados sobre “como fazer”, ou seja, como usar a moderna técnica da caligrafia muscular para garantir uma mudança de comportamento infantil para o aprendizado da escrita. A obra se concentrou na origem, nos procedimentos e nos resultados da técnica indicada a partir do experimento que a autora realizou anos antes na Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal. A técnica foi apresentada como a mais adequada por ser moderna, ideia que, naquele período, já estava bem acomodada como uma produção discursiva do movimento escolanovista.

Assim, a tradição de iniciar o livro com uma longa narrativa sobre o surgimento da Escola Nova na Europa não ocupava mais o mesmo espaço em **A Escrita na Escola Primária**, já que a ênfase era nos recursos didáticos que deveriam ser empregados pelos professores. Outro ponto relevante diz respeito às ponderações sobre o ordenamento das classes. Os “numerosos professôres interessados pelo assunto” deveriam atender às singularidades das crianças a partir

³¹ Uma análise parcial sobre **A Escrita na Escola Primária** foi apresentada no V CONBALF (2021).

³² A obra foi lançada em 1936 e a análise incidiu na 2ª edição (1950).

da distribuição das atividades escolares, já que as salas não eram a priori organizadas por essa condição, mas sim pela idade das crianças (Marques, 1950, p. 9). O procedimento adotado pela autora estava condicionado à fase preparatória para o ensino da leitura e da escrita, a qual será abordada no capítulo 2.

A premissa leva ao segundo marco legal relevante para o ensino primário, pois, pela primeira vez, essa etapa da educação foi incluída nas diretrizes nacionais. A Lei Orgânica do Ensino Primário, aprovada pelo Decreto-Lei nº 8.529 em 1946, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, regulamentou que o sistema educacional brasileiro seria único, mas cada estado e o Distrito Federal poderiam ter uma legislação própria, desde que cumprissem os princípios contidos no Decreto-Lei (Brasil, 1946; Oliveira; Castanha, 2023).

A medida antevia a seguinte organização: ensino primário fundamental obrigatório para crianças de sete a doze anos, “tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (Brasil, 1946, Art. 41), e ensino primário supletivo para adolescentes e adultos. Conforme Oliveira e Castanha, a providência foi significativa haja vista que naquele período:

[...] muitas crianças passavam da idade escolar sem frequentar a escola, entre os principais motivos estavam a falta de escolas para todas as crianças estudarem e, em alguns casos, a decisão dos pais em manter o filho ocupado com o trabalho familiar ao invés de encaminhá-lo à escola (2023, p. 15-16).

O referido Decreto-Lei também permitiu notar uma aproximação entre os discursos oficiais e os pedagógicos, uma vez que os enunciados sobre maturidade, idade cronológica e interesse natural da criança – recorrentes nos livros examinados, como será descrito no próximo capítulo – passaram a compor as letras da lei. O ensino primário fundamental deveria atender, dentre outros princípios, os seguintes:

Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo, os interesses naturais da infância;
Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1 de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos (Brasil, 1946, Art. 10, 16).

Conforme Palma Filho (2010, p. 14), a reforma mostrou-se “mais adequada à realidade brasileira e aos anseios dos educadores”, pois correspondia aos objetivos dos pioneiros da educação nova. Além do caráter obrigatório e gratuito do ensino primário, os seguintes artigos corroboravam a afirmação do autor:

oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados (Brasil, 1946, Art. 1º, Art. 10. Art. 12).

Para Bittar e Bittar (2012, p. 160), apesar da adesão aos princípios dos pioneiros, a reforma não teve impacto significativo porque “seus aspectos mais democráticos, pouco saía [sic] do papel” e a universalização do ensino primário ainda estava distante. A obrigatoriedade e a gratuidade, de fato, ainda eram insuficientes para a universalização do ensino no país, o que influenciou as discussões da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória. O evento foi realizado em Lima-Peru, em 1956, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização dos Estados Americanos (OEA).

Na ocasião, a recomendação dirigida aos países, entre os quais o Brasil, predizia maior empenho na elaboração de planos educacionais que associassem o crescimento econômico e social. Era necessário ampliar o ensino primário, no mínimo, para seis anos, tendo em vista reverter o elevado número de crianças que não frequentavam as escolas ou permaneciam no espaço escolar por um período reduzido de dois ou três anos (Silva, 2020). Ainda na referida Conferência, a reconfiguração dos tempos e espaços escolares para garantir o progresso do país suscitou a discussão sobre a aprovação automática, como uma forma de enfrentar um problema que não era novo nos discursos pedagógicos: a repetência nas escolas primárias. Alguns professores concordaram com a ação que pouparia os cofres públicos de despesas desnecessárias, mas, sobretudo, por compreenderem que a reprovação prejudicaria o desenvolvimento dos alunos, já que “a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem” (Barreto; Mitrulis, 2001, p. 106). Os professores contrários argumentaram, de forma breve, que a proposta poderia prejudicar a necessária reconstrução desta etapa escolar.

Segundo Barreto e Mitrulis (2001), a questão de defender ou não a aprovação automática era mais um assunto pedagógico do que político, já que exigia ponderações sobre o desenvolvimento do educando. Não somente professores e dirigentes se pronunciaram sobre o tema, mas também psicólogos, como Dante Moreira Leite:

No entender de Moreira Leite, a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade deveria ser estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos, mas ajustada ao que a criança pode fazer para obter sucesso, auto-estima e aprovação social.

As classes deveriam ser organizadas por idade e o professor nortearia sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado diferente. Isso não significaria uma simplificação do trabalho do professor ou uma diminuição do progresso dos alunos (Barretto; Mitulius, 2001, p. 107-108).

A proposição, considerada adequada para o combate à repetência, também demonstrava a insuficiência da formação de classes homogêneas, “uma vez que os educandos eram diferentes em relação ao tempo despendido na aprendizagem, ao nível de compreensão alcançado, aos estímulos necessários à motivação” (Leite, 1959 apud Barretto; Mitulius, 2001, p. 107).

Apesar de não ser o objetivo desta tese examinar os discursos dos psicólogos, é importante salientar que a estratégia de Leite se assemelhava àquela criticada por ele, uma vez que, na prática, visava atender ao mesmo princípio: formar grupos homogêneos conforme o grau de desenvolvimento das crianças. A diferença é que a homogeneização deveria ser feita de acordo com a idade cronológica da criança, enquanto a singularidade infantil seria atendida pela heterogeneidade curricular. Apesar disso, parece que, quando enunciados como os formulados pelo psicólogo se tornam visíveis, os discursos pedagógicos que buscavam, também, superar o problema da reprovação nas escolas primárias apresentam uma variação em acordo com o que diziam os discursos da psicologia. A hipótese será discutida na interação com as obras que circularam entre as décadas de 1960 e 1970.

Leitura na Escola Primária: Guia para Normalistas e Professores de Curso Primário, veiculado em 1966, foi redigido por Juracy Silveira. No material destinado a professores e normalistas do ensino primário, a autora circunscreveu a leitura como uma matéria essencial, pois permitia a proficiência dos escolares em outras áreas do conhecimento. Apesar disso, o parco domínio do professor sobre a matéria e a psicologia da criança resultava na escolha de materiais inadequados, os quais, somados à falta de organização da rotina e dos horários escolares, impediam o aprendizado da leitura e, conseqüentemente, aumentavam o número de reprovações dos alunos.

Assim, no guia foram apresentadas as bases teóricas que sustentavam a leitura ao longo do tempo, considerações sobre o desenvolvimento da criança em associação aos conhecimentos da psicologia e sugestões didáticas. Quanto ao aspecto relativo ao ensino adaptado à psicologia da criança, Silveira seguia o que já diziam os outros discursos escolanovistas, isto é,

compreendia que as crianças de uma mesma faixa etária não necessariamente detinham o mesmo nível de desenvolvimento para o aprendizado e, portanto, deveriam ser atendidas pelos professores conforme suas necessidades.

Por outro lado, pode-se dizer que a autora deu um passo adiante, já que os modos de mensurar as aptidões das crianças não se restringiam aos conhecidos testes psicológicos, como os testes ABC, porque essa tarefa se mostrava mais adequada à observação cotidiana dos próprios docentes. No livro que se intitula como uma guia, pela primeira vez nesta pesquisa, outra variação discursiva requer nota. Silveira afirmou expressamente que a disposição das classes deveria corresponder à idade cronológica das crianças, de modo que o ensino da leitura e da escrita eram recomendados a partir da 1ª série do ensino primário. Assim, o atendimento às particularidades infantis deveria seguir vias didáticas em detrimento da homogeneização das classes pelo critério da maturidade dos alunos.

Observa-se que a “homogeneização” que, até então, era comum nos discursos pedagógicos para se referir ao agrupamento das turmas, adquiriu outro sentido, já que passou a corresponder especificamente ao agrupamento de conteúdos didáticos adequados para o ensino dos alunos. Dito isso, duas considerações devem ser feitas: a ideia não se iniciou com o trabalho de Silveira, visto que os discursos especializados já enfatizavam a relevância da medida devido às discussões que surgiram no país após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, tal como demonstrou Dante Moreira Leite. Além disso, esse efeito também se aplica à Lei nº 4.024 de 1961.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi apresentada ao Congresso em 1948, por Clemente Mariani, então ministro da Educação. No entanto, devido a diversos impasses político-partidários, o projeto permaneceu praticamente inativo até 1957 (Montalvão, 2010). A promulgação ocorreu somente em 1961 e estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário para crianças de sete anos, mas não proibia o ingresso das que tivessem mais idade, pois “depois dessa idade [sete anos] poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 1961, Art. 27).

A regulamentação, de acordo com Romanelli, apresenta controvérsias quanto ao caráter obrigatório do ensino primário, uma vez que o artigo 30 abdicava da obrigatoriedade em casos específicos: “atestada pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrículas encerradas; doença ou anomalia grave da criança”. Em continuidade, a autora conclui que o referido artigo desprovia “completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade” fosse cumprida, de modo que com o dispositivo legal, “os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem

se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la” (Romanelli, 1986, p. 180-181). A saber, Romanelli aponta a “anormalidade” decorrente do grande número de crianças que ainda não frequentavam a escola, principalmente por razões econômicas, e a falta de oferta de escolas para atender à demanda da população.

Apesar das devidas explanações, a obrigatoriedade do ensino primário continuava a produzir seus efeitos nos discursos pedagógicos. **Ensinando à criança: Guia para o professor primário**³³, escrito por Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo, é um exemplo disso. Em 1970, no material em circulação, os educadores eram instruídos a avaliar as condições de aprendizado das crianças em detrimento do uso exclusivo de testes psicológicos, como já assinalava Silveira (1966). Igualmente, recomendava-se a heterogeneidade curricular, e não a homogeneização das classes, visto que o ensino da leitura e da escrita deveria ser iniciado na 1ª série do ensino primário, o que significava aos sete anos de idade, como estabelecia a diretriz oficial sobre o tema.

É possível afirmar que os tradicionais testes psicológicos perderam força naquele período, porque novos modos de mensurar as necessidades das crianças para o aprendizado estavam sendo formulados. Por outro lado, deve-se notar que a busca por uma explicação intrínseca à criança que impedia o seu aprendizado persistiu nos anos 1960 e 1970, como demonstram as obras analisadas. Além disso, as instruções direcionadas aos educadores mantiveram uma estrutura análoga ao que já se avistava nos discursos pedagógicos desde a década de 1940: breves parágrafos conceituais, ênfase nos modelos de atividades que se inspiravam nas mais inovadoras técnicas de ensino, sobretudo aquelas desenvolvidas no exterior. Acreditava-se que, dessa forma, a escola estaria de acordo com os modernos tempos educacionais, o que significava, mais uma vez, ajustar o ensino ao desenvolvimento infantil. Quando, ao que parece, os discursos pedagógicos escolanovistas propagavam a ideia fictícia de que os problemas, como a repetência e a evasão escolar, poderiam ser resolvidos com a aplicação de métodos e técnicas de ensino.

Conforme Silva, o “‘tecnicismo’, como denomina Machado (1980), restringe os argumentos a serem empregados desconsiderando uma compreensão mais ampla da atividade pedagógica, atenta a questões de ordem social e cultural” (2003, p. 49). Ainda de acordo com a autora, essa “tendência tecnicista” foi realçada na Ditadura Militar, já que os professores deveriam receber uma formação “eficiente e produtiva”, a fim de exercer a profissão em prol da economia e da segurança nacional. Nesta perspectiva, professor moderno era aquele que

³³ O livro foi publicado em 1965 e a análise incidu na 2ª edição (1970).

detinha o conhecimento para aplicar as técnicas de ensino, assim, o Curso Normal se tornou “profissionalizante” por privilegiar os saberes metodológicos como premissa para o exercício docente etc. (Silva, 2005, p. 101). Sobre o assunto, Tanuri (2000, p. 80) assinala que a situação contribuiu para a descaracterização do Curso Normal como um espaço conveniente para a formação dos professores das séries iniciais, não de forma isolada, uma vez que isso se somava à precariedade das condições de trabalho e de remuneração, bem como às constantes alterações legais promovidas durante o regime militar.

Quanto ao último aspecto, requer destaque a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus. A partir disso, a obrigatoriedade escolar aumentou para oito anos, com a junção do primário e ginásio, e se dirigia aos estudantes de sete a quatorze anos de idade. A formação de professores também foi atingida significativamente, pois:

[...] a já tradicional escola normal perdia o “status” de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (Tanuri, 2000, p. 80).

Segundo Bittar e Bittar (2012, p. 262), da nova exigência para a formação docente “nasceu uma categoria massiva que, pela condição de vida e de trabalho a que seria submetida, logo iria se organizar em sindicatos, um fenômeno típico do novo professorado e inteiramente distinto do perfil dos professores brasileiros até a década de 60”, visto que a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos contribuiu para aumentar o número de matrículas e expandir os prédios a fim de atender aos estudantes, mas os índices de analfabetismo e a precariedade do tempo escolar reduzido a turnos de apenas três horas ainda eram uma realidade no país (2012, p. 163).

Além disso, cabe reiterar que com a interrupção dos Cursos Normais, os livros para a formação de professores nos moldes apresentados foram, gradualmente, deixando de ser disseminados no país. Isso justifica, inclusive, o fato de que a análise dos anos 1970 seja composta por um único exemplar nesta tese. Nesta direção, Trevisan observou que, em decorrência da LDB de 1971, o livro **Práticas Escolares** [...], de D’Ávila, deixou de ser reeditado. Compreende-se que o argumento também se aplica a outros livros destinados a normalistas nesta pesquisa, com exceção do Guia de 1970 de Marcozzi *et al.*, pois, como mencionado no apêndice, foi possível localizar a 3ª edição para venda on-line, possivelmente publicada em 1976. Desde então, é perceptível que os livros dirigidos à formação de professores

também passaram por uma transformação e tornaram-se os “modernos livros didáticos” (Gatti Junior, 2006). Observa-se, nesta pesquisa, que os materiais trouxeram discussões teóricas menos detalhadas, acompanhadas de uma nova perspectiva sobre as formas de compreender e alfabetizar as crianças.

Entre o final dos anos de 1970 e o início da década de 1980, o discurso pedagógico que condicionava o aprendizado da leitura e da escrita à forma como o professor deveria ensinar, tornou-se questionável. E a pergunta passou a ser como a criança aprendia a ler e a escrever. No Brasil, desde então, procuram-se respostas nos estudos do suíço Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, e da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, orientada por ele, sobre a “Psicogênese da língua escrita” (1999), popularmente denominada apenas construtivismo. Essa nova formulação discursiva procurava resolver um problema já conhecido, o fracasso no aprendizado da leitura e da escrita. Pode-se dizer que o construtivismo propagou o entendimento de que as crianças elaboram hipóteses sobre a leitura e a escrita antes mesmo de frequentarem a escola, e sua compreensão sobre o sistema alfabético evolui a partir dessas hipóteses, em determinada ordem.

Salienta-se que essa transformação discursiva protagonizada pelos escolanovistas e construtivistas também foi abordada por Maria do Rosário Longo Mortatti, para quem “Os sentidos da alfabetização” (2000) perpassam quatro movimentos históricos cruciais. Os anos 1970 relacionam-se ao terceiro³⁴ momento dos métodos de alfabetização, que teve início nos anos 1920, quando houve uma disputa entre os defensores do método misto e do método analítico, e, posteriormente, uma descaracterização desse debate devido à crescente “relativização da importância do método”. Ainda segundo a autora, a divulgação dos **Testes ABC** [...], de Lourenço Filho, contribuiu para a descaracterização dos métodos de alfabetização e a possibilidade de avaliar as capacidades das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita, conforme os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, produziu uma “nova tradição”, a “alfabetização sob medida” (2000, p. 26). Em contrapartida, no final dos anos 1970 e início de 1980, a disputa passou a ser ocupada pelos defensores da “Psicogênese da língua escrita” (1999), de Ferreiro – e os partidários “velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes” dos métodos tradicionais, os quais anteviam o uso de cartilha, do método misto e dos testes ABC para verificação da maturidade da criança para aprender a ler e a escrever (Mortatti, 2000, p. 27).

³⁴ Em suma, o primeiro momento teve início em 1876 com a disputa entre os defensores do método João de Deus e dos métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico. O segundo momento, em meados de 1890, foi protagonizado pelos partidários do método analítico e do método sintético (Mortatti, 2000, 2019a).

De fato, como buscou-se evidenciar até aqui, os testes formulados por Lourenço Filho permearam todos os discursos pedagógicos examinados nesta pesquisa até os anos 1970, exceto **Escola Moderna** [...], de Campos publicado em 1932, um ano antes dos **Testes ABC** [...]. Ainda assim, é importante frisar que os testes psicológicos disponíveis já pareciam adequados nas recomendações de Campos, pois permitiam que os educadores adaptassem o ensino à psicologia da criança, de forma que seus enunciados seguissem o mesmo princípio argumentativo dos demais escolanovistas. Além disso, verifica-se nos anos 1980 a predominância dos discursos pedagógicos, cada qual à sua maneira, apoiados no construtivismo. Nesta pesquisa, ilustram essa tendência os seguintes livros:

- **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985), de Iselda Terezinha Sausen Feil – professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul;
- **Alfabetização natural** (1988), de Gilda Rizzo – pedagoga e especialista em Educação Infantil e Alfabetização, orientadora pedagógica da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro;
- **Construindo a alfabetização** (1991), de Vilma Mello Biscolla – mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Núcleo de Alfabetização do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo;
- **Alfabetização em questão** (1995), de Silvia Mattos Gasparian Colello – professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Iselda Terezinha Sausen Feil atribuiu ao baixo desempenho escolar das crianças no aprendizado da leitura e da escrita uma das principais razões para escrever o livro **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985). O objetivo do material era, sobretudo, atender aos professores alfabetizadores, a partir dos resultados coletados pela autora ao longo de seis anos em uma escola de 1º grau, localizada em Ijuí, Rio Grande do Sul.

Os professores deveriam saber que o problema estava relacionado à falta de aproveitamento dos saberes construídos pelas crianças antes mesmo de irem à escola, já que esses conhecimentos prévios seriam o “ponto de partida” para o ensino sistemático da leitura e da escrita. Assim, a desvalorização desse processo foi considerada uma forma de violência

escolar contra a expressão desimpedida das crianças, o que poderia tornar menos agradável “a aventura do primeiro ano escolar: APRENDER A LER E ESCREVER” (Feil, 1985, p. 13, grifo da autora). Em seguida, foram descritas outras dificuldades relacionadas ao problema enfrentado pela escola na tarefa de ensinar a leitura e a escrita. Denunciava-se que os professores não queriam trabalhar com a primeira série, de modo que a função recaía sobre os recém-ingressos, os quais não detinham a experiência e as condições necessárias. Dessa forma, a ação docente era desprovida de um método de ensino capaz de abranger todas as etapas evolutivas do processo de aprendizagem, o que resultava na utilização de materiais inadequados disponíveis nas escolas, como as cartilhas.

Em contraponto, Feil defendia “uma educação verdadeira, portanto, por uma metodologia globalizada e natural”, em consonância aos princípios da Psicologia, da Linguística e da Sociologia, indispensáveis à Pedagogia (1985, p. 27-31). Segundo a autora, o aprendizado da leitura e da escrita demandava pré-requisitos, isto é, os professores deveriam “diagnosticar” se as crianças apresentavam a maturidade necessária e, sobretudo, o desejo pelo aprendizado (Feil, 1985, p. 44). Em casos negativos, os docentes deveriam apostar em atividades preparatórias modernas e distantes das que eram propostas antigamente, posta a necessidade de que “as escolas saibam seguir a sequência natural na qual o ser humano manifesta seu pleno domínio da língua: falar, ler, escrever” (1985, p. 13). Sendo assim, era indispensável que os educadores dominassem o desenvolvimento do pensamento infantil, como apontava Piaget. Essas considerações foram levantadas devido às etapas evolutivas da criança de acordo com a sua idade cronológica, o que será objeto de análise no próximo capítulo desta tese.

Gilda Rizzo, no livro **Alfabetização natural**³⁵ (1988), também dizia aos professores em processo de formação, psicólogos e outros profissionais envolvidos com a educação que o aprendizado da leitura e da escrita deveria ser fundamentado nos saberes da Psicologia e da Linguística – em referência aos conhecimentos de Piaget e da psicolinguística Heloisa Marinho, respectivamente. Segundo a autora, esses conhecimentos eram imprescindíveis para a Pedagogia, porque indicavam “[...] o caminho a seguir no ensino da leitura e da escrita, quando nos aponta os erros, inconveniências e desvantagens dos métodos passados” (Rizzo, 1988, p. 10).

Orientava-se que a aprendizagem das letras deveria seguir o método natural, que, em suma, requeria estímulos ambientais. Dessa forma, os professores precisavam escolher com

³⁵ Uma análise parcial de **Alfabetização natural**, juntamente com o livro **Leitura na Escola Primária** [...] de Silveira, foi apresentada na 43ª ISCHE (2022).

cautela as atividades pedagógicas conforme o interesse espontâneo das crianças e proporcionar um ambiente escolar adequado para proporcionar os melhores estímulos. Assim como Feil, a autora recomendou atividades de prontidão para atender às crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, esbarrando em alguns enunciados já conhecidos nos discursos pedagógicos, como a maturidade das crianças e a educação como uma forma de corrigir experiências impróprias que surgiam do meio social.

Ainda assim, pode-se dizer que um novo enunciado tomou conta dos discursos pedagógicos: o período de prontidão era adequado às etapas do desenvolvimento infantil e, portanto, não se parecia em nada com os propostos antigamente. Na prática, os professores ainda deveriam estar atentos para garantir que as condições prévias das crianças fossem aproveitadas para adequar o conteúdo escolar, mas não se podia mais tolerar a disseminação dessa ideia como um impedimento para que as crianças aprendessem a ler e escrever na escola.

A propósito, cabe mencionar que na disputa entre o velho e o novo sobre os caminhos educacionais e do país, os anos 1980 também foram marcados pelo advento da Constituição Federal de 1988 (Cury, 2008), que estabeleceu “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, Art. 205), de modo que cabia ao Estado assegurar:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, Art. 208).

Todos os incisos são passíveis de análise, pois cada um deles produziu efeitos próprios no cenário educacional. Um exemplo disso é a recomendação de atendimento às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas, que ao permitir o acesso à educação nessa faixa etária abriu a possibilidade para que essa etapa pudesse ser considerada mais tarde parte da educação básica (Oliveira, 1999). Contudo, compreende-se que o inciso I requer destaque nesta pesquisa, por “especificar o atendimento aos estudantes que não estão na idade considerada “ideal” para o ensino fundamental”, visto que, como já foi mencionado, os dispositivos legais anteriores assinalavam a gratuidade e a obrigatoriedade apenas para os estudantes entre sete e quatorze anos de idade (Oliveira, 1999, p. 11).

É possível afirmar que a nova medida foi incorporada nos discursos pedagógicos examinados, especialmente no livro **Construindo a alfabetização**³⁶ (1991), escrito por Biscolla. O material foi elaborado pela autora a partir de suas experiências em uma classe de 1ª série da rede pública de ensino, localizada numa região periférica da zona norte de São Paulo, onde as crianças tinham seis, sete e oito anos de idade. Para ela, isso não representava nenhum obstáculo, pois as crianças mais novas estavam prestes a atingir a “idade escolar” e, além disso, eram apenas construtoras do próprio conhecimento (Biscolla, 1991, p. 27). Percebe-se, assim, que a ausência de problemas apontados dizia respeito muito mais à concepção de ensino adotada pela autora do que, necessariamente, aos efeitos legais que permitiram o ingresso de crianças com idades diferentes na 1ª série naquele período, mas nem por isso a regulamentação tornava-se invisível.

Biscolla via nos estudos de Piaget e Ferreiro o caminho ideal para a alfabetização das crianças. Dessa forma, o livro foi organizado para propagar o desejo da autora de promover a homogeneização dos preceitos construtivistas no país. Para isso, foram propostos capítulos específicos para a síntese das ideias dos dois teóricos citados e, ao mesmo tempo, a retomada crítica da organização escolar tradicional. A autora perpassou diversos aspectos da escola para confirmar o construtivismo e desclassificar os pensamentos educacionais “tradicionais”: a configuração das salas de aula pela faixa etária dos alunos e pelo nível de maturidade, o papel do professor moderno e antiquado, a compreensão das necessidades das crianças para o aprendizado antes e depois dos novos tempos; além disso, inaugurou nesta pesquisa o enunciado sobre o “ambiente alfabetizador”, que será tratado no capítulo 3.

Neste ponto, convém salientar que a disseminação do ideário construtivista não se restringia aos discursos pedagógicos, pois, assim como aconteceu com os pressupostos escolanovistas em alguns momentos, a concepção também foi incorporada aos discursos oficiais. Em São Paulo, por exemplo, esse movimento já existia antes mesmo da publicação de Biscolla: no ano 1983, devido aos altos índices de reprovações e evasão escolar, foi criado o Ciclo Básico de Alfabetização (CB) no governo de André Franco Montoro (Decreto nº 21.833), com as seguintes finalidades:

³⁶ Uma análise parcial de **Construindo a alfabetização** em diálogo com **A escrita na Escola Primária**, de Marques, foi apresentada no XI CBHE (2022).

I – assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
 II – proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
 III – garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensinoaprendizagem [sic] (São Paulo, 1983, Art. 1º).

De acordo com Mortatti, o decreto visava responder aos obstáculos que surgiram ainda no final dos anos 1970. Desde então, as questões educacionais foram relacionadas mais intensamente aos aspectos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos, e seguiam declaradamente “uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento” (2000, p. 258). Em suma:

Destacam-se, assim, as finalidades sociais e políticas da escola não como autoexplicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas. Em relação a essas finalidades, os meios são questionados como um conjunto de normas e procedimentos técnicos e neutros a orientarem a ação, num posicionamento crítico explícito contra o tecnicismo herdado do ideário escolanovista, sistematizado e oficializado na Lei n. 5697/71 e identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964 (Mortatti, 2000, p. 258).

A perspectiva encontrou respaldo no fracasso escolar das crianças das classes populares na 1ª e 2ª séries, desafiando a cientificidade da carência cultural dos estudantes e das suas famílias como uma justificativa para o não aprendizado³⁷. Dessa forma, tornava-se necessário conceber a escola como um espaço de combate às desigualdades, e não como uma ferramenta para elas, o que implicava confrontar a legitimidade pedagógica que atribuía ao aluno o fracasso escolar em vez da escola (Mortatti, 2000; Pesirani, 2014). Neste contexto, o CB emergiu ancorado nos estudos psicogenéticos sobre a língua escrita:

[...] É preciso levar em conta que, de alguma maneira havia um clima favorável na rede educacional para essa discussão pedagógica, porque se sentia a necessidade de uma mudança, e porque se estimava que uma medida exclusivamente política não seria suficiente para modificar a prática. Estávamos procurando alguma coisa e, nesse momento, a produção teórica da Emilia veio preencher o vazio na proposta política do Ciclo Básico (Alves, 1990 apud Mortatti, 2000, p. 263).

³⁷ A suposta incapacidade biológica da criança ou da carência cultural de suas famílias como justificativa para o não aprendizado foi criticada por Maria Helena Souza Patto no livro “A produção do fracasso escolar”, entre outros autores. A partir da teoria da carência cultural, ela denunciou que a cientificação advinda dos saberes psicológicos instalados na escola, e os testes exemplificavam isso, naturalizava as desigualdades sociais, mas não ajudava a compreender a complexidade das causas do fracasso escolar (Patto, 2015; Lima, 2019).

O instrumento para a divulgação do construtivismo se concentrou na formação de professores através de diversos cursos de capacitação e na publicação de normas estaduais, o que permitiu que a perspectiva fosse aceita e, simultaneamente, difundida pelo discurso oficial (Pesirani, 2014). Conforme Barreto e Mitrulis, a ideia se espalhou rapidamente para outros estados do país, alterando “[...] o eixo sócio-político que motivara a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno preponderantemente cognitivo e da interação entre os indivíduos” (2001, p. 113).

Alfabetização em questão (Colello, 1995), foi escrito nesse “terreno”. No livro, a autora uniu sua vivência profissional como professora do ensino superior com o contato com educadores de pré-escola e de 1º grau para abordar a questão da alfabetização como um tópico crucial para lidar com o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino elementar. A alfabetização foi compreendida como um processo complexo que envolvia aspectos educacionais, linguísticos, psicológicos, sociológicos, psicomotores e emocionais, o que requeria atenção especial dos professores quanto aos novos conhecimentos científicos sobre a criança e seu processo cognitivo para o aprendizado da leitura e da escrita.

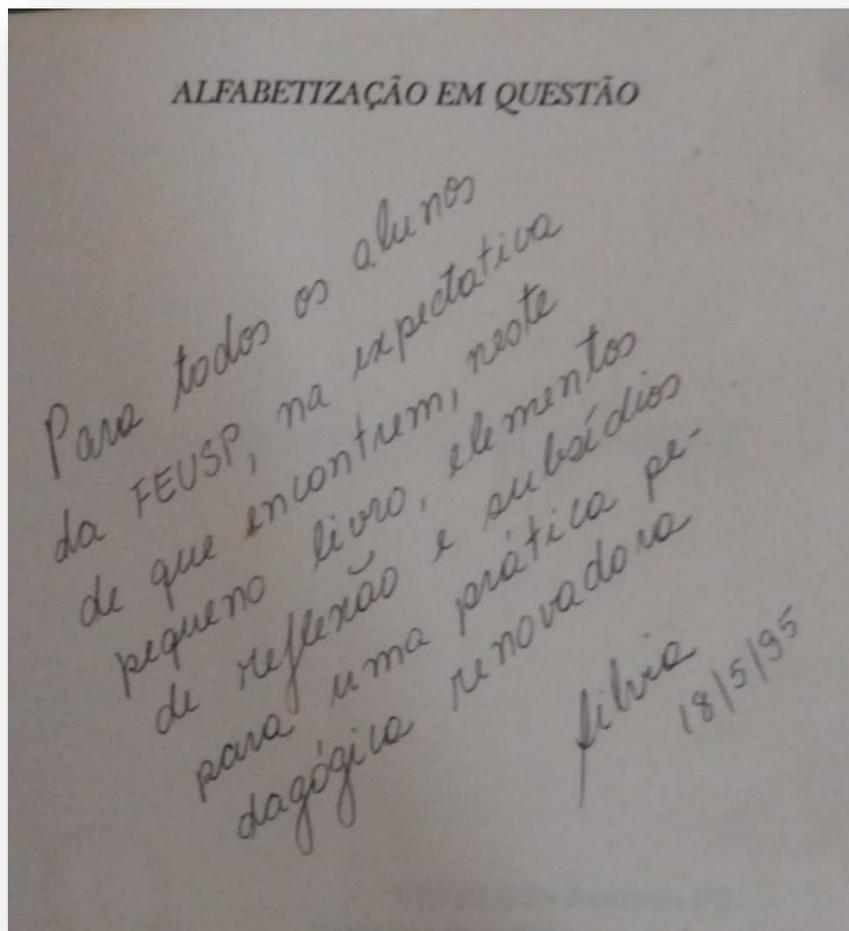
Colello se referia aos conhecimentos produzidos por Luria, Ferreiro e Teberosky, que se dedicaram à “pré-história da escrita” e, dessa forma, mostraram que as crianças formulavam hipóteses cognitivas sobre a escrita antes do aprendizado sistematizado. Para a autora, o construtivismo permitiu o avanço na compreensão da alfabetização, mais precisamente porque “o enfoque pedagógico, antes centrado na dimensão figurativa da escrita, passa a ser o estímulo à elaboração mental, visando à construção dos modos de produção e interpretação” (1995, p. 18). Contudo, ela apontava que a concepção construtivista não garantia *per se* o êxito da aprendizagem, uma vez que muitos professores ainda tinham dúvidas sobre a concepção e, conseqüentemente, aplicavam a proposta erroneamente. A título de exemplo, Colello ponderou que:

Muitos daqueles [professores] que se propõem a aplicar as teorias de Piaget ou de Emilia Ferreiro em sala de aula, orientam as atividades para o nível em que o indivíduo se encontra, não considerando o seu potencial para a evolução. Na prática, o educador acaba aprisionando o aluno em propostas de trabalho muito específicas e sem dificuldades que não necessariamente desequilibram as concepções já conquistadas (1995, p. 34).

Logo, os professores deveriam ter conhecimento do trabalho de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que tornava possível saber “exatamente a distância entre a idade mental e o nível dos problemas que uma pessoa consegue resolver com a assistência de

outra” (Colello, 1995, p. 34). Neste ponto, Colello se distanciava dos discursos pedagógicos examinados que se alinhavam ao ideário construtivista, pois não apenas exaltou as vantagens da proposta, como também suas dificuldades quando transportadas para a escola. Assim, não é possível afirmar que a renovação pedagógica se limitava aos estudos de Piaget e Ferreiro, tendo em vista que outros teóricos foram mencionados como Luria, Wallon, Vygotsky, Gutierrez, Le Bouch, Freire, Macedo, Rego, Labov e Gnerre. Por outro lado, pode-se dizer que a obra priorizou a descrição sobre os modos de entrada e uso da Psicogênese da Língua Escrita (1999) na escola, pois defendia que essa seria a melhor maneira para pensar na alfabetização das crianças, como será descrito na segunda seção deste capítulo. Além disso, a proposta também visava renovar as práticas educacionais. Como bem sintetiza a dedicatória de Colello na contracapa de seu livro:

Figura 1 – Dedicatória da autora



“Para todos os alunos da FEUSP, na expectativa de que encontrem, neste pequeno livro, elementos de reflexão e subsídios para uma prática pedagógica renovadora. Silvia. 18/5/95”.

Fonte: Colello (1995, contracapa da obra).

Nos anos 1990, a busca pela renovação do ensino também comparecia nos discursos oficiais. Segundo Flach, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tramitava no Congresso Nacional desde o fim de 1988, por iniciativa do Deputado Octávio Elísio Alves de Brito, era ansiosamente aguardada, pois “representava a necessidade histórica de novos rumos para a superação dos ranços ainda presentes do passado recente” (2015, p. 745). Apesar disso, o texto custaria um pouco mais para se tornar oficial, uma vez que:

Esse cenário foi marcado no Congresso Nacional por uma disputa na arena de poder na qual se aglutinaram forças de alguns parlamentares do Colégio de Líderes em torno das reivindicações do mundo vivido dos educadores, representado pelo Fórum, bem como de outros parlamentares que atendiam interesses dos empresários e lobistas do ensino privado.

As disputas instigaram o uso de diferentes estratégias pelos líderes partidários em sessões na Câmara dos Deputados. Momentos de muita tensão entre princípios, concepções de sociedade, de cidadania, de educação, de escola e de ensino eram superados somente por meio de acordos partidários, construídos em um processo de longas interlocuções entre os líderes que encontravam certo equacionamento por meio de conciliações (Brzezinski, 2010, p. 191).

Somente em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada no Congresso Nacional a Lei nº 3.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Pereira e Teixeira (2008), assinalam os aspectos que distinguem esta lei das instituídas em 1961 e 1971 na legislação educacional do Brasil. Um deles diz respeito à ampliação da concepção de educação, ao pressupor que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, Art. 1º). A lei também trouxe novidades ao estabelecer a qualidade como um dos critérios para a regulação da educação nacional (Art. 3º, inciso IX) e à garantia de acesso acrescido da permanência dos alunos na escola (Brasil, 1996, Art. 3º, inciso I). Além disso, a LDB/1996 definiu que educação básica deveria abranger a educação infantil, o ensino fundamental e médio.

O Ensino Fundamental – antigo 1º grau – passou a ter duração mínima de oito anos, sendo obrigatória a matrícula para crianças a partir dos sete anos de idade³⁸. A LDB/1996, assim como a Constituição de 1988, predizia em seu Art. 4º, inciso I, o acesso para esta etapa da escolarização dos estudantes que “tiveram acesso na idade própria”, ainda assim, a questão tem

³⁸ Até 2005, a criança iniciava o Ensino Fundamental aos sete anos de idade, mas, com a ampliação deste ciclo escolar para nove anos de duração, o ingresso foi antecipado para os seis anos, mais especificamente, após a publicação da Lei 11.274 em 6 de fevereiro de 2006 (Leme, 2015).

vido mobilizada no discurso especializado como se fosse um “aspecto inovador da LDB” (Pereira; Teixeira, 2008, p. 8). Assim, convém a elucidação de Horta (1998) sobre o tema:

A Emenda Constitucional 14, entretanto, deu nova versão ao dispositivo em questão [Constituição de 1988]. De acordo com essa nova versão, o ensino fundamental para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria não constitui obrigação do Estado, embora continue sendo “dever do Estado” assegurar sua oferta gratuita para todos. Isto significou retirar do texto constitucional o caráter de “direito público subjetivo” para o acesso ao ensino fundamental daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria e a imputação de responsabilidade da autoridade competente pelo seu não-oferecimento. A Lei de Diretrizes e Bases restituiu ao ensino fundamental *tout court* a dimensão de obrigatoriedade e o caráter de direito público subjetivo. Dessa forma, pela L.D.B., o direito ao ensino fundamental por parte daqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria volta a ser direito público subjetivo (Horta, 1998, p. 30).

Ainda nos caminhos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, deve-se salientar a criação dos PCNs, visto que o documento surgiu como uma resposta a algumas questões que já estavam presentes no âmbito legal, especialmente no Artigo 210 da referida Constituição Federal, que atribuiu à União a responsabilidade de estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, e no Artigo 9º da LDB, que definiu “a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum” (Brasil, 1996, p. 14). Assim, no ano 1997, o MEC divulgou os PCNs para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries), com o objetivo de auxiliar a prática pedagógica dos professores deste ciclo com orientações didáticas e curriculares, permitindo a flexibilidade diante do contexto cultural de cada região, conseqüentemente, consentindo que os professores aplicassem as orientações fornecidas de acordo com esses aspectos ao elaborarem o plano de trabalho em sala de aula (Leme, 2015).

No documento intitulado “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997a), são apresentados os motivos pelos quais se acolhe uma concepção de ensino e aprendizagem específica nos PCNs. Na breve retomada histórica, afirma-se que há quatro “tendências pedagógicas” no Brasil: a tradicional, a renovada, a tecnicista e “aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (Brasil, 1997a, p. 30). Em suma, a “pedagogia tradicional” foi representada pelo trabalho centrado no professor e pelos conteúdos acumulativos sem conexão com as demandas sociais e os interesses das crianças. A “pedagogia renovada”, por sua vez, apareceu em associação aos princípios da Escola Nova nos anos 1930, sendo desabonada por considerar o professor como um mero “facilitador” do ensino que, baseado no interesse da criança, renunciava ao trabalho sistematizado (Brasil, 1997a, p. 31). Em contraste, o “tecnicismo educacional” que se tornou mais acentuado em meados da década de 1970 foi desaprovado porque antevia “uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo

professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser programada em detalhes” (Brasil, 1997a, p. 31). Na sequência, foram apresentadas as pedagogias “libertadora” e “crítico-social dos conteúdos”, que surgiram das discussões sobre as questões educacionais no país após a ditadura militar, ambas inspiradas no marxismo. A primeira buscava transformar a realidade social e política brasileira por meio da atividade escolar, assim, professores e alunos atuavam em conjunto. Já a segunda tendência almejava ampliar a proposta anterior, de modo que a escola ofertasse “conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe” (Brasil, 1997a, p. 32).

Contudo, conforme o documento, nos anos 1980 surgiu um movimento cujo objetivo se mostrava propício para englobar as preocupações das pedagogias “libertadora” e “crítico-social dos conteúdos”, orientado pela psicologia genética. Comparece nos PCNs que:

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela (Brasil, 1997a, p. 32).

A inclinação do documento para a concepção em foco foi acompanhada de um alerta devido à disseminação de uma releitura equivocada da ideia no Brasil, visto que a metodologia foi compreendida como uma “pedagogia construtivista para alfabetização”, o que reduzia o construtivismo aos estudos da psicogenética sobre a aquisição da língua escrita e, por conseguinte, fomentava a perspectiva de que tais estudos seriam um método de ensino (Brasil, 1997a, p. 33). Assim sendo, é indicado a título de conclusão que a orientação presente nos PCNs “reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo” (Brasil, 1997a, p. 33). Convém acrescentar ainda que as contribuições de Ferreiro aos referidos PCNs, renderam a ela “a mais alta distinção do governo brasileiro na área da educação: a condecoração do Mérito Educativo no Grau de Grande Oficial”, em 2001, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (Mello, 2015, p. 255-256).

Em relação aos efeitos da “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) no Brasil, destacam-se também as reflexões de Magda Soares, que, ao abordar o que chamou das muitas facetas da

alfabetização e do letramento, se preocupava com a “desinvenção da alfabetização”, isto é, a “perda de especificidade do processo de alfabetização” (2004, p. 8). A questão foi posta como um aspecto relevante para o fracasso da alfabetização nas escolas, o que se intensificou nos anos de 1980 com a introdução da perspectiva psicogenética no país.

Para a autora, a mudança gerada por essa concepção é inquestionável, uma vez que permitiu compreender um novo modo de conceber a alfabetização de crianças, colocando-a como o centro do processo de aprendizagem. Ainda assim, era preciso reconhecer que com o novo paradigma “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (Soares, 2004, p. 11). Espalhou-se a ideia de que a alfabetização não requeria um método, os quais, com a chegada do construtivismo, foram associados ao passado tradicional que deveria ser superado, tido inadequado e insuficiente para a alfabetização. Dessa forma, se antes havia “um método, e nenhuma teoria”, a partir de então “passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (2004, p. 11). Além disso, Soares frisou que o construtivismo produziu a falsa impressão de que para alfabetizar o aluno, bastava que ele tivesse contato com a cultura escrita. Com isso, o letramento se sobrepôs à alfabetização, já que as crianças estavam em certa medida sendo letradas, mas não alfabetizadas nas escolas.

A errônea interpretação repercutiu na perigosa prática docente, segundo a qual a “aprendizagem deve ser acidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita” (Soares, 2004, 14). Assim, é necessário não perder de vista que a alfabetização e o letramento apresentam suas especificidades, mas são processos indissociáveis e simultâneos durante o aprendizado das letras. Nas palavras de Soares:

[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.
[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

A proposição aberta por Soares requer por ora duas observações. A primeira é que a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis também foram recomendados nos PCNs voltados ao ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, nas seções dedicadas à “Linguagem e a participação social”, “Linguagem, atividade discursiva e textualidade”, “Língua Escrita: usos e formas” e ao “Texto como unidade de ensino” (Brasil, 1997b). A

segunda consideração se deve à elaboração cuidadosa presente no célebre estudo de Soares e no discurso oficial sobre a disseminação do pressuposto psicogenético da língua escrita no Brasil. Dito de outra maneira, diante dos efeitos elencados nos dois casos sobre o “construtivismo à brasileira” (Mortatti, 2019a), parece importante compreender, em contraponto ao movimento da Escola Nova relegado ao passado educacional, como os métodos de ensino comparecem nos discursos pedagógicos examinados.

1.2 Os discursos pedagógicos escolanovistas e construtivistas: os métodos de ensino

A cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde (Veyne, 2011, p. 25).

Como já foi anunciado, esta tese se dedica a analisar os enunciados sobre a idade mais adequada para a alfabetização que, por meio de apropriações psicológicas antagônicas sobre a criança e o seu aprendizado, foram formulados pelos discursos pedagógicos. Isso significa que a apresentação das continuidades e rupturas em relação aos métodos de ensino não comparecem como foco de análise nesta pesquisa, mas sim como um tema que atravessa as recomendações pedagógicas sobre o enunciado núcleo que se propõe examinar. Parte-se da hipótese de que essa mobilização pedagógico-psicológica permite uma constante aproximação entre os materiais, mas não que as orientações pedagógicas sobre o assunto tenham sido igualmente estruturadas mesmo quando produzidas em uma mesma base teórica, qual seja escolanovista ou construtivista. Em termos foucaultianos:

A arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os procede, envolve ou segue. Não espreita o momento em que, a partir do que ainda não eram, tornaram-se o que são; nem tampouco o momento em que, desfazendo a solidez de sua figura, vão perder, pouco a pouco, sua identidade. O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los (Foucault, 2013, p. 170).

Nos discursos pedagógicos, não raro se busca evitar o fracasso da alfabetização com prescrições que versam sobre a adequação do ensino à psicologia das crianças e, ao mesmo tempo, à psicologia dos professores. É preciso repetir que os docentes são figuras centrais para a modernização do ensino e o sucesso da escolarização das crianças e seu desenvolvimento.

Nas formulações escolanovistas, a escolha dos métodos de ensino estava associada às “características individuais” dos professores e “não só a psicologia do educando”, já que cada método exigia habilidades específicas dos educadores para ser bem-sucedido (Santos, 1960, p. 116). No livro **Metodologia do Ensino Primário** [...], de Santos, o ensino por meio do método de projetos demandava dinamismo, agilidade e inteligência, enquanto o chamado método dos centros de interesse, inspirados em Decroly, se encaixava melhor para os educadores menos ágeis, mas, em contrapartida, com uma estratégia lógica estabelecida.

Buscava-se tranquilizar os educadores de que não havia um único método a ser seguido, mesmo que isso implicasse escolher um, desmistificando, dessa forma, a observação que, por convenção, articulava essa decisão às práticas tradicionais de ensino: “[...] certos educadores revolucionários negam o valor dos métodos, sustentando que ‘o verdadeiro método consiste em não ter método algum’” (Santos, 1960, p. 29). Em contraposição, o autor defendia a aplicação dos métodos de ensino apontando, por exemplo, os benefícios psicológicos do método analítico em relação ao sintético, pois o primeiro atenderia melhor “o caráter globalizador da percepção infantil” (1960, p. 142).

Dada a afirmação de Santos em relação à ausência da questão dos métodos nas prescrições escolanovistas, bem como a relação do argumento aos saberes pedagógicos-psicológicos, torna-se ainda mais relevante apresentar como isso aparece nos outros livros. **Escola Moderna** [...], de Campos, apontava o método de Decroly e os centros de interesse propostos por Ferrière, como parcialmente alinhados à escola moderna. O primeiro pedia cuidado porque poderia prejudicar a espontaneidade das crianças, um assunto caro aos escolanovistas. O trabalho de Ferrière foi concebido em semelhança ao de Decroly, mas, devido ao foco na preparação do espírito infantil e à espontaneidade provocada pelo adulto, pareceu não atender à escola moderna de forma satisfatória.

A discussão sobre os métodos de ensino também foi relacionada aos chamados “Conjuntos ou unidades de trabalho”, uma expressão moderna usada nas escolas mais avançadas dos Estados Unidos. A ação aproximava-se dos centros de interesse ao prever uma ideia fundamental para nortear as atividades escolares, mas se diferenciava deles ao propor projetos para complementar os estudos, de modo que os estudantes poderiam superar as dificuldades de aprendizagem por meio da criação de um novo projeto. Além disso, a autora recomendou, ao relatar os métodos de ensino, que o trabalho manual deveria ser valorizado como prática pedagógica, pois:

[...] psicologicamente, o trabalho, material e concreto como é, traz não só a destreza ou adaptação técnica que sempre se lhe reconheceu, mas ainda notável desenvolvimento de qualidades, pela repercussão que os atos materiais praticados têm no domínio mental (Campos, 1946, p. 155).

A abordagem sucinta e as críticas aos outros modelos de ensino foram a base para a defesa do método de projetos, considerado o mais adequado para ser seguido pelos professores da escola moderna. Em suma, as crianças deveriam desenvolver qualidades no presente que, de alguma forma, pudessem contribuir para a sua formação futura. Elas precisavam, por conta própria, elaborar estratégias para resolver um problema prático, já que: “Um trabalho que se entregue aos alunos sem que eles o peçam ou desejem ou um trabalho que se lhes dê a executar por um plano já traçado, será um estudo, será um trabalho manual ou industrial, mas nunca será um projeto” (Campos, 1946, p. 162).

Lourenço Filho, em **Testes ABC** [...], não se mostrava indiferente aos métodos de ensino empregados pelos professores, uma vez que expressou sua opinião sobre a questão, mas não demonstrava interesse em estabelecer uma única opção para o aprendizado das crianças. Sobre o ensino da leitura, disse que:

Pode-se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, levando a criança à finalidade exata e perfeita do aprendizado, sem prejuízo algum de seu desenvolvimento, por mil e um modos. A própria silabação pode ser empregada como ponto de partida, com tais artifícios de motivação, que dê esse resultado. Mas não há artifício mágico que ensine a ler, nem cremos que possa ser inventado. Há artistas que o fazem com maiores ou menores recursos técnicos ou de intuição natural, isso sim (Lourenço Filho, 2008, p. 21-22).

Acompanhava a afirmação uma extensa nota de rodapé que também requer destaque:

Depois de estudo experimental, para verificação do valor do processo global e da silabação, escreveu Simon (1924): “De modo que, quando curiosidades indiscretas nos intimam a nos decidirmos por este ou por aquele processo, a nos pronunciarmos pelo método analítico ou pelo sintético, somos tentados a responder assim: a nosso ver a leitura não possui um método específico, seja de que natureza for. Para nós, há aí alguma coisa de artificial e grosseiro, talvez até de acessório...” Há, hoje, nos Estados Unidos, onde mais se havia propagado o ensino inicial por sentenças e palavras, um forte movimento em favor dos métodos fônicos (Lourenço Filho, 2008, p. 22).

Nos anos 1940, muitas vezes a expressão método foi registrada. Em **Práticas Escolares** [...], no capítulo intitulado “Do método e dos processos”, afirmava-se que a ausência de método ocasionava “desvios pedagógicos lamentáveis” como aulas monótonas e centradas em conteúdos incompatíveis com a capacidade de aprendizagem dos alunos (D’Ávila, 1965, p.

124). Quais são os métodos de ensino existentes? Muitos, o autor respondeu à sua própria indagação, mas não havia um único caminho a seguir. Em todos os casos, seria possível destacar benefícios e danos, porque cada um se adaptava melhor a um ou outro tipo de estudo. Logo, os normalistas deveriam estudar as características dos seguintes métodos: geral, especial, intuitivo, técnico, dedutivo, indutivo, racional, cronológico, regressivo, progressivo, expositivo, interrogativo, de redescoberta, experimental, analítico, analítico-sintético, lógico, de projetos, Decroly, Montessori, de contos, de problema, Cousinet e de conversação (D'Ávila, 1965).

No entanto, D'Ávila não se posicionou a favor ou contra nenhum deles, apenas descreveu o tema para os professores em formação. Apesar disso, cabe destacar que a isenção não era aplicada às técnicas para o ensino da leitura e da escrita, pois o autor assinalava que “um dos mais interessantes trabalhos a respeito de leitura é o livro de Juracy Silveira – A leitura na escola primária” (D'Ávila, 1965, p. 191), e recomendava ao “professorado em geral a leitura do livro A escrita na escola primária, da Prof.^a Ormindia Marques” (1965, p. 265). A última concentrou-se na técnica da caligrafia muscular, como já citado, enquanto a primeira teceu considerações outras sobre os métodos para o ensino da leitura, como será demonstrado mais adiante. A opinião de D'Ávila aparece novamente no capítulo dedicado “A correlação e globalização do ensino. Projetos”, no qual discorreu sobre o tema como uma medida de distanciamento do ensino tradicional (1965, p. 281). Ele criticava, mais especificamente, a organização das disciplinas de forma isolada, que desconectava umas das outras na escola, o que era contrário à psicologia infantil que dependia do aprendizado globalizado. Uma das sugestões para superar a prática imprópria se alinhava com o estudo de Campos sobre o método de projetos, o qual também já foi mencionado neste capítulo. Dessa forma, observa-se que D'Ávila realmente não tomou partido sobre o melhor método de ensino a ser adotado pelos professores, mas, nem por isso, pode-se dizer que deixou de frisar uma ou outra proposta que lhe parecia conveniente.

No livro **Metodologia da Linguagem** [...], em 1949, a questão também não passou despercebida. Budin adotou um processo descritivo do método Decroly e os centros de interesse, e do método de projetos inspirados em Kilpatrick – tal como proposto em **Escola Moderna** [...], de Campos. Em ambas as situações, a descrição foi acompanhada de vantagens e desvantagens do caminho, no entanto, a autora não indicou ou contraindicou nenhum deles. Os “processos de ensino da leitura e da escrita” dispensaram os aspectos positivos e negativos dos métodos, mantendo apenas o caráter explicativo (Budin, 1949, p. 62). O tópico tratava especificamente dos métodos: alfabético, método fônico, do ensino simultâneo da leitura e da escrita; método das palavras normais; processo fonomímico; processo dos sons normais;

processo fonético; ensino da leitura e da escrita em frases completas; processo de vocalização; processo ídeo-visual (Budin, 1949). Aqui cabe mencionar que, apesar de Budin não recomendar um ou outro método, em meio às descrições sobre o processo de vocalização, há a informação de que este se assemelhava ao método silábico, que “Não é, porém, atraente e contraria os princípios psicológicos que servem de base à leitura” (1949, p. 67). Ademais, nas “sugestões para o trabalho” os alunos eram orientados a “fazer o estudo comparativo dos métodos analíticos do ensino da leitura”, o que permite pensar que o método fosse mais importante do que os demais para a formação dos professores (1949, p. 69).

Salienta-se que os métodos e suas características singulares foram associados às descobertas da psicologia que, segundo a autora, transformaram “as ideias relativas à educação” e trouxeram importantes “consequências pedagógicas” que distinguiram a escola moderna e a escola tradicional:

Antes, formulavam-se programas que as crianças deviam aprender; hoje, programas, que as crianças podem aprender. A educação é vida e vida é crescimento. [...] Não se deve ensinar por matérias isoladas e sim por uma série de problemas que globalizem os conhecimentos. O trabalho se realiza todo em comunidade.
Na escola tradicional, o mestre via-se diante de um grupo de alunos; agora, êle se encontra no meio de um grupo de crianças.
[...] Sabe-se que a criança e o adolescente não podem aprender qualquer coisa em qualquer idade (Budin, 1949, p. 53-54).

Por um lado, não é viável estabelecer uma correlação linear entre os discursos pedagógicos quanto à defesa ou à mera explanação sobre os métodos de ensino. Por outro lado, pode-se dizer que havia uma proximidade entre eles em relação à apresentação dos conteúdos escolares de forma “globalizada” em oposição ao ensino tradicional, o que os condicionava ao método analítico. Em 1959, o livro **Metodologia da Linguagem**, de Carneiro, reforçou a premissa:

Outra característica da Escola Renovada é o ensino globalizado, muito distante do ensino por matérias discriminadas da didática hebartiana, o qual se baseia na psicologia da criança e no caráter da psicologia contemporânea. A psicologia da criança nos ensina que sua percepção é sincrética, isto é, a percepção de conjunto e a psicologia contemporânea é caracterizada pela síntese. Os programas de ensino primário das nações mais adiantadas falam explicitamente do ensino globalizado (Carneiro, 1959, p. 111).

Outro aspecto em comum é a descrição do método Decroly e os centros de interesse, assim como o método de projetos. O último apresenta uma singularidade no discurso de Carneiro. Consoante ao que Campos, D’Ávila e Budin disseram, ele reconheceu que Kilpatrick

consagrou a ideia do método de projetos, mas considerava o conceito apresentado por Wilson, Ryte e Lull o mais adequado. Dada a sua divergência em relação aos discursos pedagógicos que circulavam no período, afirmou: “Realmente, o método de projetos é a mais fiel expressão do ‘aprender fazendo’. O que não é possível, porém, é aceitar tal forma de ensino, como a única, embora seja excelente”, afinal “Kilpatrick confunde problemas com projeto, pois o problema é apenas um processo de raciocínio, ao passo que o projeto se caracteriza por ser ação unida ao pensamento” (Carneiro, 1959, p. 122).

Ainda em contraste, o livro **Metodologia da linguagem** abordava a evolução dos processos de ensino da leitura e da escrita, enfatizando a rejeição dos métodos analíticos – “alfabético ou de soletração, fônico, fonomímico, de sons normais, fonético e de vocalização” –, pois estes contrariavam a psicologia da criança. Advogavam-se os métodos analíticos – “palavras comuns, ensino de leitura e escrita em frases completas e método ídeo-visual” – em vigor nos Estados Unidos e baseados “nas afirmações modernas da Psicologia, quanto ao sincretismo infantil” (Carneiro, 1959, p. 139).

No livro **Leitura na Escola Primária** [...], Silveira assinalava que o ensino da leitura poderia ocorrer pelo método analítico ou pelo método sintético. Contudo, julgava “bastante imprópria essa denominação” que separava os métodos, porque o plano mental – princípio básico de sua proposta para o ensino da leitura – “não oferece, tal como o plano físico, possibilidades de análise e de síntese como processos separados, contrários e independentes” (Silveira, 1966, p. 98). Em outras palavras, segundo a autora, mais adequado seria um processo sintético-analítico. Diante do impasse que culminava sua percepção, orientava os professores que seria mais fácil apostar no método global, que “desde o início, usa material de conteúdo significativo”, implicando “no conceito fundamental de que a leitura exige, a um tempo, compreensão e mecanismo” (Silveira, 1966, p. 98).

Em defesa do método global, também está o livro **Ensinando a criança** [...], de Marcozzi, Dornelles e Rêgo. Para elas, o referido método atendia ao “processo mental da aprendizagem” e “às características psicológicas da criança, correspondendo ao processo natural de percepção do mundo que a cerca” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 157). Entretanto, ao contrário de Silveira, as autoras do material em circulação em 1970 compreendiam que o método sintético estava:

[...] em desacôrdo com os princípios psicológicos da aprendizagem, pois os elementos mais simples integrantes da situação são apresentados ao aluno antes que êle tenha percebido a situação em conjunto, não podendo, portanto, elaborar sua própria conclusão e, sim, aceitando conclusões que lhe são impostas” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 156).

Apesar da preferência pelo método global, as autoras se alinharam aos discursos produzidos no período, ou seja, não impuseram aos professores um único método de ensino como adequado à escola moderna, haja vista que:

Os processos [métodos] diferem essencialmente apenas em seu ponto de partida e todos são passíveis de crítica, tendo aspectos positivos e negativos.
A melhor maneira de alfabetizar, portanto, será utilizar, de cada processo, aquilo que êle apresenta de bom, evitando-se as falhas apontadas (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 160).

Com a descrição da maneira com que os métodos comparecem nos discursos pedagógicos pretende-se evidenciar que a afirmação presente no livro **Metodologia do Ensino Primário** [...], de Santos, sobre a ausência de métodos de ensino nas recomendações dos escolanovistas, não se sustenta quando comparada às outras obras examinadas. Os livros demonstram que os professores-autores que se engajaram no movimento da Escola Nova não estavam alheios ao assunto, pois escreveram sobre isso. Igualmente, parece inapropriado afirmar que as respostas foram as mesmas para a questão, uma vez que os argumentos mobilizados pelos autores foram marcados por variações discursivas: alguns apostaram em um dos métodos e/ou técnicas, enquanto outros apenas descreveram as características dos diversos métodos. Além disso, em alguns livros, o processo descritivo não se manteve uniforme no discurso, já que as formulações ao longo do texto revelavam a preferência pelo método global por exemplo, exibindo uma inclinação ao método analítico. Com essas variações discursivas, é possível supor que os “antigos manuais” (Gatti Junior, 2006) não eram apenas um recurso para a formação de professores, mas também um espaço de disputa entre os autores sobre qual a melhor ou a pior versão da escola nova no que tange à questão dos métodos de ensino.

Outrossim, parece razoável pensar que, na maioria dos casos, os escolanovistas não indicaram um método único para o ensino, o que não significa que a escolha fosse algo sem importância, mas que havia a escolha primeira em estabelecer outro enunciado no campo discursivo da pedagogia: o ensino deveria ser adequado à psicologia da criança. A afirmação de Carneiro é elucidativa neste sentido: “É mais importante, portanto, conhecer a psicologia da criança e aplicar qualquer processo empírico do que ministrar o melhor dos métodos e esquecer-se dos problemas pedológicos” (Carneiro, 1959, p. 149). Assim, “cria-se a possibilidade de circulação discursiva das novas concepções e a permanência de antigas práticas justificadas de modo novo” (Valdemarin, 2008, p. 20-21).

Ao dar prioridade à difusão das ideias pedagógicas-psicológicas que defendiam, os escolanovistas provocaram, segundo Valdemarin, uma mudança na estrutura do campo

pedagógico, visto que a “inovação é concebida primeiramente como mudança de mentalidade e posteriormente visível por meio de novas práticas” (2008, p. 21). Como se sabe, era necessário ajustar a conduta docente, os quais precisavam ser conscientizados de que esse modelo seria o melhor para os rumos educacionais e o progresso da nação. Os dizeres de Campos retratam a hipótese:

Enquanto se espera pelas novas fornadas, é necessário lançar mão dos elementos que existem, isto é, dos professores da escola antiga, a quem é preciso converter à escola nova, infundir-lhes o seu espírito e prepará-los para os novos misteres que deles se esperam (1946, p. 208).

O movimento discursivo dos escolanovistas permitiu que as fronteiras entre a inovação e a tradição pedagógicas se mostrassem tênues, mas nem por isso sem uma nítida demarcação:

Tênues porque percebê-las exigia conhecimento das mais recentes descobertas do campo da psicologia, assim como uma adequada compreensão das consequências desse conhecimento para a prática pedagógica. Nitidamente demarcadas, pois, para os iniciados nas novas teorias psicológicas, tratava-se de uma verdadeira revolução no modo de conceber a atividade da criança e de reger a prática pedagógica capaz de fornecê-la. Promover essa compreensão implicava levar o professor à compreensão das “novas finalidades sociais” da escola. Mas também significava fazê-lo percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade da criança, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício de suas faculdades (Carvalho, 2002, p. 387).

Carvalho se referia ao que chamou de produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola nos discursos escolanovistas, mas as linhas tênues e, simultaneamente, demarcadas ajudam a analisar os discursos sobre a criança e a alfabetização que surgiram do ideário construtivista que, como se sabe, também atuaram sob bases pedagógicos-psicológicas para alterar o cenário educacional.

Antes, importa reiterar alguns aspectos. Os livros publicados entre os anos 1980 e 1990 apresentam características bastante diversas dos “antigos manuais” (Gatti Junior, 2006): uma expressiva redução de páginas, títulos mais curtos e os textos relatam experiências vividas pelos autores com os alunos em sala de aula, de forma que as informações sobre os aportes teóricos são ínfimas, dada a predominância de exemplos de atividades. Dessa forma, a discussão sobre os métodos de ensino pode levar a algumas repetições sobre as características dos livros que foram apresentadas na primeira seção deste capítulo. Porém, retomar os discursos pedagógicos mais recentes ao lado do que disseram os escolanovistas sobre o mesmo assunto, possibilita demonstrar “a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos”, que

permitem observar “redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante” (Fischer, 2001, p. 220).

O livro **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985) é um bom exemplo de um período em que os discursos pedagógicos buscavam propagar um novo modo de conceber a educação, mas ainda não tinham certeza das fronteiras teóricas e metodológicas que distinguiam o presente construtivista e o passado que pretendiam esquecer, isto é, as prescrições pedagógicas comuns ao movimento da Escola Nova. Feil apontava que os problemas para o aprendizado da leitura e da escrita eram de natureza teórica e metodológica. Teórica porque os professores deveriam saber que as crianças podiam construir hipóteses sobre as letras antes do ensino sistemático na escola. Metodológica porque, com a nova proposta, já não havia espaço para o ensino baseado em métodos sintéticos ou tradicionais. A defesa concentrou-se nos métodos globais, naturais, pois estes correspondiam, como já foi dito, aos ensinamentos da Psicologia, da Linguística e da Sociologia sobre a aprendizagem da criança.

A autora demonstrava interesse pelos métodos globais como decorrentes dos estudos de Claparède, Montessori, Freinet, Decroly, Ernest Renan, Wallon e Piaget. Os quatro primeiros teóricos eram bastante conhecidos pelos escolanovistas e Piaget foi mencionado por alguns deles, como será descrito na próxima seção e no próximo capítulo. Dessa forma, é possível questionar: será que se tratava mesmo de “um desafio novo”, como indica o título do livro? Afinal, os métodos globais já estavam presentes, em maior ou menor grau, nas prescrições dos escolanovistas. O livro também não dispensava expressões que rondavam os discursos que seguiam os princípios da Escola Nova: maturidade, atividade preparatória, adequação entre o desenvolvimento infantil e a idade cronológica das crianças, apesar de ter dado um novo significado para algumas delas, como será melhor explicado no capítulo 2.

Nos livros **Alfabetização natural** (1988) e **Construindo a alfabetização** (1991), observa-se mais de perto as elucidações de Soares (2004) e as presentes nos PCNs (1997) sobre os efeitos da releitura das contribuições psicogenéticas de Ferreiro (1999) e, conseqüentemente, do construtivismo nos discursos pedagógicos. Amparada nos saberes de Piaget e Heloisa Marinho, Rizzo rejeitou os métodos sintéticos em favor do método global, mais precisamente, a partir do que chamou de alfabetização natural. A proposta fundamentava-se no interesse “espontâneo” da criança, embora as condições para isso fossem criadas pelo professor, o que incluía adequar o ambiente escolar para assegurar as condições necessárias para o aprendizado infantil. A premissa ocupou uma posição central no discurso veiculado em 1991 que, seguindo os princípios apresentados por Piaget e Ferreiro, orienta o ensino das letras a partir de um “ambiente alfabetizador”, que será explorado no capítulo 3. A nova configuração não permitia

os métodos sintéticos de alfabetização, nem os testes para verificar as capacidades das crianças, como os ABC de Lourenço Filho. Nesse sentido, os saberes psicogenéticos formulados por Ferreiro aparecem como espelhos do construtivismo, que, por sua vez, é definido como um método de alfabetização circunscrito pela aplicação de avaliações diagnósticas para a identificação da evolução da escrita dos alunos nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico com ou sem valor sonoro convencional, silábico-alfabético e alfabético (Biscolla, 1991).

Anos depois, a discussão sobre as formas tradicionais e inovadoras de ensinar a leitura e a escrita na escola também marcou o livro **Alfabetização em questão** (1995). Logo na primeira página da introdução, Colello afirmou que:

Nossos professores – muitos dos quais bem intencionados – ainda patinam num mar de novas propostas mal compreendidas. Ao lado delas, vigoram rançosas concepções de ensino que, pela força da tradição, da insegurança e – por que não dizer? – da ignorância, representam verdadeiros entraves para aqueles que sonham com a implantação de um ensino melhor (Colello, 1995, p.9).

Os entraves estavam relacionados às discussões pedagógicas que apartavam a alfabetização de aspectos que permitiam esse aprendizado, tais como: “a linguagem, o corpo, a oralidade, os processos cognitivos envolvidos nessa conquista, o pensamento, a ideologia e o processo de aprendizagem dentro e fora da escola” (1995, p. 10). Os aspectos estruturaram os capítulos do livro e diversos teóricos foram evocados pela autora para justificar cada um deles: Luria, Vygotsky, Wallon, Piaget, Gutierrez, Le Bouch, Freire, Macedo, Rego, Labov e Gnerre Ferreiro, como já foi mencionado. No entanto, o que mais chama atenção é a forma como o construtivismo foi apresentado aos leitores em comparação com outros livros com o mesmo propósito. A autora, além de apresentar diversos fundamentos teóricos para sustentar os processos cognitivos da criança e de afirmar que a prática pedagógica não poderia se modernizar sem esse conhecimento, também denunciou a releitura equivocada dos estudos de Ferreiro nas salas de aula.

A descoberta de que as crianças formulam hipóteses sobre a escrita que se sucedem em uma ordem específica foi elencada como uma contribuição valiosa da pesquisadora argentina. Por outro lado, era preciso ponderar que o “modismo pedagógico” não permitia aos educadores enxergar a distância entre o estudo teórico e a prática pedagógica, de modo que “as verdades provisórias da pesquisa científica” tornaram-se “as certezas do professor” em sala de aula (Colello, 1995, p. 109).

A constatação teve como base um longo excerto assinado por Ferreiro e divulgado no livro “Filhos do analfabetismo”. Em suma, a pesquisadora argentina declarava na ocasião que

o objetivo do estudo psicogenético era combater o fracasso na alfabetização e, ao mesmo tempo, acompanhava o receio da forma como isso poderia se manifestar nas escolas, uma vez que já identificava diferenças entre a pesquisa e a prática pedagógica. Todavia, ela apoiava-se na compreensão de que, entre a publicação original e o entendimento dos leitores, existe uma lonjura, que pode, às vezes, resultar em caminhos que não foram indicados pelos autores. A integração de seu estudo psicológico à prática pedagógica exemplificava isso, já que ambas não se confundem.

Conforme Colello, a releitura equivocada produziu efeitos notáveis. Alguns docentes adotaram o construtivismo como uma bandeira que se limitava apenas ao nível do dito, ou seja, sem mudanças nas aulas:

Outros, igualmente bem intencionados, limitaram-se a adotar práticas superficiais, tais como promover trabalhos em grupo, abandonar a cartilha, não corrigir os trabalhos com caneta vermelha, abordar apenas o que é de interesse da criança, dar liberdade total ao aluno em sala de aula, ou ainda deixar a criança escrever o que quiser, como quiser e por tempo indeterminado. Enfim, não seria exagero dizer que, em nome de Piaget ou de Emilia Ferreiro, muitos deslizes pedagógicos foram cometidos (Colello, 1995, p. 110).

O discurso cuidadoso se distancia das formulações nos demais livros alinhados ao “construtivismo à Ferreiro”, parafraseando a expressão aberta por Mortatti (2019a). Contudo, Colello se aproximou deles na seção “Desafios à prática da alfabetização”, pois, apesar de afirmar que as contribuições de Ferreiro não representavam um método de ensino, indicou os caminhos para a alfabetização sob essa perspectiva para confrontar as práticas pedagógicas tidas tradicionais. Sugestões para que os conteúdos escolares fossem apresentados com o objetivo de causar desequilíbrios cognitivos; a valorização da ação construtiva dos alunos; o professor como não sendo o único detentor do saber; e a heterogeneidade da classe para a troca de ideias entre os alunos demonstram isso. E as palavras da autora ao finalizar a referida seção também:

Emilia Ferreiro (1990) nos explica que a grande novidade da prática construtivista está no modo de se conduzir as atividades. Nesse sentido, todas as atividades, mesmo as mais tradicionais, podem ser recuperadas e aplicadas num contexto renovador. O que faz diferença é o modo como elas entram em cena numa sala de aula. O que faz a maior diferença é a postura do educador que conhece, respeita e estimula o processo de aprendizagem. Mais do que instrutor, ele se assume também como um pesquisador da educação, construtivista consigo mesmo e com o seu trabalho (Colello, 1995, p. 114).

Aqui importa um recuo sobre as considerações de Ferreiro recuperadas no livro **Alfabetização em questão** (1995). De acordo com Camini (2015), no estudo dedicado à

classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos, Ferreiro se distanciava dos efeitos de sua pesquisa no Brasil com certa frequência. A título de exemplo, durante o Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento, em Recife, a pesquisadora argentina refutava a autoria pela avaliação composta por quatro palavras e uma frase – prática adotada por Biscolla (1991) e reproduzida por Colello (1995) –, da seguinte maneira:

A utilização dos resultados de pesquisa como “testes” escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de ‘quatro palavras e uma frase’; nem de ‘análise das partes de uma oração escrita’ e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos (Ferreiro, 1993, p. 75) (Ferreiro, 1993 apud Camini, 2015, p. 97).

Cabe esclarecer do que se trata a avaliação em questão. O modelo foi amplamente difundido no Brasil³⁹, com o nome de avaliação diagnóstica ou simplesmente sondagem. Em linhas gerais, o professor deve, preferencialmente, aplicar a avaliação individualmente, respeitando o seguinte critério para o ditado das palavras: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, as quais devem pertencer ao mesmo campo semântico. Dessa forma, é possível identificar os níveis de escrita das crianças classificadas pela “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Com base nos resultados, é recomendada a realização de atividades distintas para cada grupo de alunos de uma mesma classe, organizadas conforme o desenvolvimento, mensurado neste contexto pelos níveis de escrita das crianças.

De todo modo, Camini (2015) elucida que Ferreiro se absteve da autoria do referido “teste”, mas não desconhecia a prática como resultado de sua pesquisa. Nesta direção, ainda segundo Camini, o excerto de Ferreiro exemplifica como a expressão “método” foi interdita pela pesquisadora argentina e seus adeptos, de modo que apareceram outras formas de configurar a disseminação das teorias construtivistas na escola: “linha, proposta, concepção, filosofia, nova visão” (2015, p. 97).

Até aqui, pretendeu-se evidenciar que os discursos pedagógicos construtivistas, parafraseando Valdemarin (2008), modificaram as estruturas do campo pedagógico de forma oposta à proposta dos escolanovistas. A inovação foi disseminada a partir da ênfase em

³⁹ Para citar apenas alguns exemplos, o assunto foi tratado na obra: Weisz, T.; Sanchez, A. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2003; e no material da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: São Paulo. Secretaria do Estado de São Paulo. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador. 1ª série. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010. Adaptação do material original de Cláudia Rosenberg Aratanga e Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos *et al.* 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

atividades didáticas realizadas pelos autores, de modo que as bases teóricas da mudança foram deixadas em segundo plano, dando margem para muitas reproduções, mas poucas explicações. Em outros termos, pode-se pensar que, apesar das diferenças mencionadas, os discursos pedagógicos escolanovistas e construtivistas adotaram uma tática semelhante para fazer valer os “novos e mais novos” rumos educacionais. Segundo a perspectiva foucaultiana, entre outros fatores, a “tática de poder” se manifesta de modo “(a fazer o poder menos exterior, menos visível), conseguir os maiores efeitos sobre o corpo social, acrescentar a utilidade e a docilidade de todos os elementos do sistema” (Castro, 2009, p. 411). Assim, embora o foco ora tenha sido na mudança das “mentalidades” dos professores (Valdemarin, 2008), ora nos relatos de práticas vivenciadas em sala de aula com os estudantes para vislumbrar a inovação, as prescrições pedagógicas recaíram primeiramente sobre o professor. A partir da adequação da figura docente, os discursos pedagógicos almejavam ajustar os alunos e as escolas a outros modos de pensamento sobre o aprendizado, a criança e seu desenvolvimento, a depender da concepção pedagógica adotada em cada período, isto é, escolanovista ou construtivista.

Considerando que já foram apresentados os modos de interação desses discursos com os documentos oficiais e os métodos de ensino, na última seção deste capítulo é proposto analisar, sob outro “corte” (Veyne, 1971), em que circunstâncias essas formulações atingiram posição de verdade no campo pedagógico, por meio de conexões diversas que foi possível identificar entre os autores que escreveram os livros examinados.

1.3 Entre pessoas e lugares: os discursos pedagógicos que “falam e são falados”⁴⁰

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (Foucault, 2013, p. 61).

Os discursos pedagógicos não são ditos por qualquer um, mas por sujeitos que ocupam determinada posição, que lhes confere um grau maior ou menor de autoridade e reconhecimento no campo educacional. A depender do país, do estado e da instituição onde se formou e/ou onde

⁴⁰ Parte do texto que compõe esta seção integra o artigo “Circulação internacional de pessoas e perspectivas educacionais sobre a idade mais indicada à alfabetização”, de minha autoria (no prelo). O material será publicado como um capítulo do livro dos doutorandos e pós-doutorandos vinculados ao Projeto Temático vinculados ao Projeto Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), desenvolvido na Universidade de São Paulo. Além disso, cabe dizer que a expressão “falam e são falados”, presente no título, foi emprestada de Fischer (2001).

atua, dos diplomas obtidos, dos seus interlocutores próximos, dos lugares onde esteve em busca de atualização e aperfeiçoamento, das suas obras anteriormente publicadas e inclusive do fato de ser homem ou mulher etc., o discurso de um(a) autor(a) será considerado como fundamental, importante ou digno de pouco crédito, entre outras possibilidades. Por esse motivo, busca-se compreender os modos de interação entre os professores e as professoras que redigiram as obras analisadas. Esses livros evidenciam que, mesmo ao se pronunciarem por vezes de lugares distintos, os autores mantiveram uma conexão ou uma condição de “aparição” (Foucault, 2013, p. 50), que pode ser pensada a partir da frequência com que seus nomes comparecem nos escritos um do outro ou pelos saberes que sustentam seus enunciados.

A título de exemplo, Manoel Bergström Lourenço Filho e seus testes ABC. Entre o aceite ou a rejeição dos autores, o recurso para mensurar a maturidade das crianças ou a influência do educador perpassou de alguma maneira todas as obras consultadas. Com isso, cabe salientar que, antes mesmo da publicação de **Testes ABC** [...], Lourenço Filho já assumia notoriedade no cenário educacional como um dos signatários do chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), mas também pelo seu longo percurso como professor, intelectual e administrador.

Formado na Escola Normal Primária de Pirassununga (1914) e na Escola Normal da Praça da República (1916), e bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas (1929), Manoel Bergström Lourenço Filho acumulou uma vasta experiência profissional (Silva; Gualtieri, 2022). Para citar apenas alguns exemplos: atuou como professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba (1921) e na Escola Normal de São Paulo (1925); ocupou o cargo de diretor Geral da Instrução Pública do Ceará (1922) e de São Paulo (1930-1931), bem como do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Nacional (1934); e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) (Monarcha, 2010).

Em uma de suas passagens pela Escola Normal de São Paulo, enquanto professor substituto na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Prática de Ensino, Lourenço Filho teve como discípulo Antônio D’Ávila. Conforme o aprendiz, seu professor “era um mocinho, entrou em nossa classe num dia de julho de 1920 com toda naturalidade, com toda simplicidade, como se fosse um velho amigo e começou a reformar o ensino de Psicologia [...]” (D’Ávila, 1980 apud Trevisan, 2015, p. 197). A mudança assinalada por D’Ávila, pode ser pensada conforme ponderou Magnani, pois o interesse de Lourenço Filho de compreender as condições sociais e individuais baseadas nos princípios psicológicos o conduziu a desenvolver pesquisas experimentais, a partir das quais passou a exercer “um papel ‘integrador’ em relação a

professores e estudantes normalistas, elevados à condição de colaboradores” (Magnani, 1996, p. 155).

A função colaborativa de D’Ávila foi expressa pela divulgação dos preceitos que abrigaram as ideias defendidas por Lourenço Filho, representadas pelo movimento da Escola Nova. Ao longo de sua carreira, o professor D’Ávila exerceu “todos os graus do magistério e ocupou importantes cargos na administração escolar”, além disso, traduziu o manual “Didática da Escola Nova”, do porto-riquenho Alfredo Miguel Aguayo, publicou artigos, livros e proferiu conferências locais mostrando-se como um “propagador de uma didática escolanovista” (Trevisan, 2015, p. 199-216). Seu comprometimento com os princípios escolanovistas, como demonstrado, aparece na publicação em 1940: **Práticas Escolares** [...], em uma narrativa que eleva o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho em **Testes ABC** [...] e de alguns de seus colaboradores.

Nos capítulos dedicados ao ensino da escrita e da leitura, D’Ávila recomenda aos leitores, respectivamente, os trabalhos das professoras Ormindia Isabel Marques e Juracy Silveira, cujas obras, vale lembrar, apoiavam-se no discurso da psicologia aplicada à criança como instrumento de adequação do ensino. O estudo de Maria dos Reis Campos sobre o método de projetos também foi sugerido por D’Ávila, haja vista a interface com a psicologia do desenvolvimento, que, segundo a autora, permitia compreender melhor a alma das crianças e suas necessidades de aprendizagem. Reitera-se que Campos não incluiu os testes ABC no livro porque apostava em outras medidas, todavia, Lourenço Filho foi citado por outro texto de sua autoria, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, no qual apresentou uma “análise esclarecida” das contribuições de Dewey para o campo educacional (Campos, 1946, p. 194). O livro **Escola Moderna** [...] surgiu de uma experiência profissional de Campos em um país estrangeiro, como será detalhado mais a frente. Ainda assim, a iniciativa é, em certa medida, semelhante à proposta de D’Ávila, que visava proporcionar uma formação, sobretudo, teórica aos professores. Em contraste, inserem-se os livros **A Escrita na Escola Primária** (Marques, 1950) e **Leitura na Escola Primária** [...] (Silveira, 1966), em que as autoras declararam as propostas como práticas vivenciadas junto aos alunos:

Nosso trabalho não é, pois, inteiramente original, como não é também simples cópia ou repetição do que já tem sido feito pelos diversos especialistas que se têm dedicado a êste assunto. Realizamos uma experimentação que, foi, realmente, vivida pelos nossos alunos e professôres [...] (Marques, 1950, p. 9)

Relatar observações e experiências colhidas em uma longa vida profissional, no campo especializado do ensino da Linguagem, de há muito se me impusera ao espírito como homenagem que desejava prestar aos meus colegas – Professores Primários e Professores de Curso Normal de todo o Brasil (Silveira, 1966, p. 15).

É possível supor que, com o tom, se buscou uma aproximação dos leitores. No diálogo “de professor para professor”, a mudança educacional era possível, desde que os professores fizessem as escolhas profissionais mais acertadas. Além disso, no período das publicações de Orminda Isabel Marques e Juracy Silveira, a feminização do magistério, difusa no Brasil desde o final do século XIX, já estava estabelecida (Warde; Rocha, 2018). Isso significa que as diferenças nas apresentações dos livros também se referiam à experiência das mulheres em sala de aula na escola primária, visto que os homens se distanciavam deste espaço “feminizado” e se pronunciavam como professores da Escola Normal, como intelectuais que escreviam, sobretudo, a partir das obras de grandes autores, frequentemente estrangeiros.

Segundo Warde e Rocha, com a feminização do magistério “as mulheres que ocuparam lugares de direção escolar ou de autoria foram, em regra, chanceladas por homens em um terreno configurado masculinamente” (2018, p. 38). Nesse sentido, pode-se pensar que os livros foram validados por Lourenço Filho, responsável pelos prefácios dos materiais. Em relação à obra de Marques, ele dizia:

Responsável direta, há cêrca de cinco anos, pela direção de uma escola-laboratório, no Instituto de Educação, a Autora teve oportunidade de experimentar e de adaptar tudo o que lhe pareceu mais conveniente nos resultados de ensaios estrangeiros, para fixar, por fim, uma sistematização original.

[...]

Na verdade, o que mais impressiona neste trabalho — belo modelo de pedagogia experimental — não é apenas a paciente e sincera experimentação, que, por muitas vezes, tive ocasião de acompanhar, em suas minúcias. O que realmente impressiona, aos que estimam e procuram compreender as crianças, é a constante e vitoriosa intenção da Autora em documentar que o ensino da escrita pode e deve ser ativo, isto é, apresentar-se em situação funcional, tal como o de outras disciplinas, que a renovação escolar já alcançou em cheio, reanimando-as em seus fundamentos e técnicas (Lourenço Filho, 1936 apud Marques, 1950, p. 7).

Em resposta, Marques – professora formada na Escola Normal da Praça da Aclamação, no Rio de Janeiro, diretora da Escola Primária e chefe da cadeira de Prática de Ensino na Escola de Educação do Instituto de Educação do Distrito Federal –, registrou:

Ao Professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto de Educação, o meu reconhecimento, como orientador e animador que sempre tem sido deste trabalho; dele recebi preciosas indicações bibliográficas, e a êle devo também a leitura dos originais dêste livro. Que seja dado ao leitor reconhecer nas páginas a seguir tôda a influência de suas sugestões (Marques, 1950, p. 10).

A presença de Lourenço Filho ultrapassa o prefácio e os agradecimentos da educadora, haja vista a publicação do livro ter ocorrido pela “Bibliotheca de Educação”, organizada por ele desde 1928, e responsável também pelo lançamento de uma série de produções de autores estrangeiros e nacionais. Ademais, cabe salientar que Marques realmente fez sentir as contribuições de Lourenço Filho, tanto por basear sua obra na perspectiva escolanovista, sendo ele um dos mais importantes expoentes no Brasil, quanto por atribuir aos testes ABC condição preponderante para suas investigações, a levando a conhecer estudos produzidos no exterior e a prescrever aos professores das escolas primárias outros modos de ensinar e mensurar as condições de escrita das crianças.

Nessa rede constituída por pessoas que se pronunciaram de diferentes lugares, Lourenço Filho assume mais a “posição de quem exerce influências, em vez de recebê-las – em relação a um projeto para o ensino da leitura e escrita” (Magnani, 1996, p. 57), como evidencia Silveira, em seu agradecimento:

Ao Emérito Professor Lourenço Filho, pelo Prefácio, que, numa precisa síntese, abrange tudo quanto êste livro deveria conter. Pela solidez dos conhecimentos, equilíbrio estético e elegância da exposição, distingue generosamente a minha contribuição pessoal e leva-me a confirmar, no eminente Professor, o meu mestre permanente nesses assuntos e a quem realmente devo a maior parte dos ensinamentos teóricos que fundamentam êste trabalho, que ora entrego à apreciação dos colegas. Agradeço-lhe, ainda, as modificações sugeridas, com o objetivo de melhor esclarecer determinados conceitos e observações (Silveira, 1966, p.15-16).

A afirmação de Magnani pode ser melhor compreendida ao recuperarmos parte do longo prefácio escrito por Lourenço Filho no livro de Silveira:

Tal é, na verdade, o ponto crucial da questão, ou, pelo menos, o ponto no qual se entrecruzam as vantagens e desvantagens práticas dos diferentes procedimentos usuais. A A. [autora] as examina, emitindo algumas opiniões que, certamente, podem levantar discussão, convindo mesmo que essa discussão se faça. [...] Só a intuição psicológica, ou a capacidade artística de cada mestre, poderá bem decidir da questão, em cada situação concreta (Lourenço Filho, 1959 apud Silveira, 1966, p. 20-22).

Pode-se pensar que os dizeres de Lourenço Filho foram relacionados à descrição de Juracy Silveira, que, dentre os discursos alinhados ao pensamento escolanovista e em conexão direta com Lourenço Filho, foi a primeira a acomodar os testes ABC como um recurso sério,

mas que poderia apresentar prejuízos aos estudantes: não por sua ausência como uma regra nas escolas, mas pelos modos com que em algumas delas eram aplicados e avaliados pelos professores. Essa reflexão, ainda em contraponto aos discursos anteriormente formulados pelos especialistas, resultou na orientação expressa de que os alunos fossem agrupados em turmas de uma mesma faixa etária, e que um novo recurso⁴¹ – inspirado na produção do pesquisador americano Gerald Alan Yoakam, fosse considerado para avaliar as necessidades de aprendizagem das crianças em relação à leitura. Assim, as prescrições sobre o ensino das letras variaram mais do que as teorias que lhes davam sustentação, de forma que é insuficiente considerar as teorias em vigor e/ou a relação que se estabelecia entre seus propagadores para saber quais eram as práticas correspondentes.

Os livros **Metodologia da Linguagem**, de Orlando Leal Carneiro, e **Metodologia do Ensino Primário** [...], de Theobaldo Miranda Santos, demonstram isso. O primeiro foi chefe do Distrito Educacional da Prefeitura do Distrito Federal e professor catedrático de Metodologia da Linguagem no Instituto de Educação e de Pedagogia da Universidade Católica (Calixto; Quillici Neto, 2015). Em relação ao segundo autor, é possível fornecer mais dados. Santos formou-se na Escola Normal de Manhuaçu (MG) e, posteriormente, em odontologia e farmácia. Ao regressar ao Rio de Janeiro, sua cidade natal, passou a dirigir o Liceu de Humanidades e ministrar aulas de Física, Química e História Natural. Exerceu as funções de diretor técnico profissional, diretor de educação primária e diretor geral do departamento de educação básica, além de lecionar Filosofia, História da Educação e Pedagogia na Faculdade Católica de Santa Úrsula, localizada no Distrito Federal (Calixto; Quillici Neto, 2015). Santos, assim como Carneiro, também foi professor catedrático no Instituto de Educação do Distrito Federal, mas ocupava a cadeira de Filosofia da Educação. Entretanto, esse não era o único fator que aproximava os autores: Santos prefaciou o livro de Carneiro, enquanto a obra de Santos foi dedicada a Carneiro.

O percurso profissional dos autores indica que ambos defendiam uma escola nova sob a perspectiva dos católicos, em contraposição à proposta dos pioneiros da educação nova, dentre os quais, como se sabe, estava Lourenço Filho. Calixto e Quillici Neto (2015, p. 142), afirmam que “Santos e seu projeto intelectual estão empenhados na divulgação da doutrina pedagógica católica com ares de uma concepção renovadora, assimilou os ideários modernistas aglutinando forças na imprensa católica, mas tornando-se o divulgador da doutrina católica”. Embora esta

⁴¹ A ficha de observação proposta por Silveira e também por Marcozzi *et al.*, para avaliar a leitura das crianças, será melhor explicada no capítulo 2.

disputa não se apresente como um foco de análise, é importante destacar as palavras de Carvalho sobre o tema:

A produção historiográfica sobre educação tem subestimado a intervenção dos católicos na configuração e difusão da pedagogia da **Escola Nova** no Brasil, nos anos iniciais da década de 1930. Isso porque tem atribuído à militância pedagógica católica um papel apenas reativo: o de barrar a difusão de toda e qualquer inovação proposta pelos chamados **Pioneiros da Educação Nova**. Com isso, fica prejudicada a compreensão a respeito de quais teriam sido as versões do escolanovismo disseminadas entre os professores, pois não é possível subestimar a eficácia das estratégias católicas de difusão doutrinária no campo pedagógico, estratégias nas quais estava em jogo a hegemonia da igreja. Nelas, o ideário escolanovista foi objeto de diversas apropriações, determinadas pelo imperativo religioso de depurá-lo quando fosse incompatível com as prescrições da encíclica papal *Divini Illius Magistri* [que tratava da educação cristã da juventude] (Carvalho, 1994, p. 41).

Os modos de pronunciamento dos autores foram diferentes do que se via até então nos discursos pedagógicos dos pioneiros-escolanovistas. Carneiro, para citar um exemplo, tratou os testes ABC como resultado de uma pesquisa pouco original e não os recomendou como um recurso indispensável, como outros autores. Santos, por sua vez, apontou a maturidade como uma condição crucial para o aprendizado das crianças, no entanto, não associou a expressão ao trabalho desenvolvido por Lourenço Filho.

Ambos, contudo, evocaram alguns dos colaboradores de Lourenço Filho e/ou da escola nova sob a perspectiva dos pioneiros. Santos, ao discutir as vantagens e desvantagens do método de projetos, recorreu ao livro de Campos, além de citar trechos da obra de D'Ávila e um de Lourenço Filho, registrado em “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, a fim de demonstrar a diferença entre uma escola moderna e uma escola tradicional. Carneiro, por sua vez, via com ares de modernidade o estudo sobre a caligrafia muscular de Marques e, ao abordar atividades metodológicas sobre a linguagem, recomendava a leitura de D'Ávila. Na discussão sobre os livros de leitura, Silveira e Lourenço Filho aparecem pela indicação de cartilhas, como “Ler e Brincar” e “Cartilha do povo”, respectivamente. Além disso, o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”⁴² também foi indicado como parte da bibliografia consultada.

A circulação dos autores em um mesmo lugar pode propiciar encontros, mas, por vezes, não. Jeanete Budin graduou-se em Letras pela Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, lecionou Língua Portuguesa e Literatura tanto no Curso Normal quanto no Curso Secundário Ginasial e, também, foi professora catedrática no Instituto de Educação do

⁴² Conforme Carvalho, na disputa pelo “monopólio do novo”, o impresso aparece como a “arma talvez mais eficaz e duradoura” e “foi, sem dúvida, Introdução ao Estudo da Escola Nova, de autoria de Lourenço Filho, o livro que mais eficazmente compendiou e difundiu os saberes e crenças que deram à versão triunfante dessa nova pedagogia” (2002, p. 393).

Distrito Federal (Sales, 2010). Entretanto, ela não foi citada por Santos e Carneiro em suas obras, o que causa estranheza, especialmente no último caso, considerando a semelhança entre a produção de Budin e Carneiro que, em partes, pode ser explicada por terem tido como base a Lei Orgânica do Curso Normal, como já mencionado. Por outro lado, o livro **Metodologia da Linguagem** [...], de Budin, permitiu que os nomes de Marques, Campos, D'Ávila e Lourenço Filho voltassem a se encontrar. A autora recomendava aos normalistas a leitura do livro de Marques, dedicado à caligrafia muscular, de D'Ávila, pelas descrições sobre a Metodologia da Linguagem, de Lourenço Filho, pelos testes ABC e, também, dedicou parte dos agradecimentos da obra à Maria dos Reis Campos.

Em certa medida, a rede de sociabilidade de Campos também foi composta por outros autores que constituem esta análise. Formada na Escola Normal do Rio de Janeiro, a autora exerceu as seguintes ocupações profissionais: inspetora escolar, professora, chefe, coordenadora, diretora e superintendente (Cardoso, 2015). Além disso, enquanto “assistente de direção e professora de Currículo”, Campos⁴³ integrou um grupo de professoras selecionadas por Anísio Teixeira, diretor do ensino público do Rio de Janeiro, para uma missão de estudos nos Estados Unidos e frequentou a *Teachers College* da Universidade de Columbia em 1932 (Cardoso, 2015, p. 132). Silveira também se formou na Escola Normal do Rio de Janeiro e partilhou da mesma experiência nos Estados Unidos (Cardoso, 2015; Silva; Gualtieri, 2022). Esperava-se que o grupo coordenado por Gustavo Lessa, escolhido por Teixeira dada a familiaridade com o país estrangeiro, deveria conhecer as técnicas e métodos no país visitado, de modo que pudessem atuar como agentes da melhoria e do progresso da educação nacional. A exemplo disso, Campos colocou em prática o método de projetos com as alunas do Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal, quando ocupou o cargo de professora-chefe da seção de Matérias de Ensino (Cardoso, 2015, p. 76/174).

Os caminhos percorridos pelas autoras em aproximação ao de Anísio Teixeira requerem mais algumas linhas. Conforme Silveira, sua obra foi escrita para atender a um pedido de Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, ao lado de Lourenço Filho, também assinava um dos prefácios do livro. Além disso, deve-se mencionar a atuação de Silveira como diretora da Escola Experimental México (1935-1936), e chefe dos cursos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro a pedido dele (Silva; Gualtieri, 2022); e sua defesa, enquanto secretaria da ABE, das ideias divulgadas por Anísio Teixeira (Cardoso, 2015). Em

⁴³Antes disso, Campos já havia visitado os Estados Unidos. Em 1929 por iniciativa da ABE e *The Institute of International Education*, ela integrou o grupo de brasileiros que, sob a coordenação de Carlos Delgado de Carvalho, esteve no país estrangeiro (Cardoso, 2015).

semelhança, Maria dos Reis Campos, durante a administração de Anísio Teixeira, participou ativamente da ABE, inclusive sendo eleita para coordenar a sessão de Ensino Primário em 1924.

Ainda na esteira das viagens internacionais, insere-se a experiência de Lourenço Filho. Em 1934, o educador, junto ao Delgado de Carvalho e Antônio Carneiro Leão, foi designado por Anísio Teixeira⁴⁴ para cumprir missão oficial do Departamento de Educação nos Estados Unidos. Na ocasião, Lourenço Filho deveria se ocupar de conhecer os modelos americanos para a formação de professores, além de participar de eventos e cursos nas universidades americanas, dentre os quais deve-se destacar sua participação como Delegado da Prefeitura do Distrito Federal, no congresso de Educação em *Atlantic City* (Lourenço Filho; Monarcha, 2001, p. 28-34).

Ainda que o objetivo seja apresentar os pontos de confluência nas trajetórias dos autores examinados, parece importante dizer que as experiências internacionais de Lourenço Filho tiveram continuidade. Em 1936, ele participou de cursos nas Universidade de *La Plata* e Buenos Aires, na condição de professor visitante; esteve em Roma, como delegado do Brasil no V Congresso Internacional de Ensino Técnico. E, além disso, passou a colaborar com “a bibliografia brasileira de educação para o *Handbook of latin american studies*, publicado anualmente pela Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts” (Lourenço Filho; Monarcha, 2001, p. 34). Nesta direção, requer mencionar também como parte de sua inclinação aos estudos estrangeiros as obras que traduziu: *Psicologia Experimental*, de Henri Piéron; *A Escola e a Psicologia Experimental*, de Edouard Claparède; *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim; *Testes para medida da inteligência*, de Binet e Simon, e *Tecnopsychologia do trabalho industrial*, de Léon Walther (Lourenço Filho; Monarcha, 2001).

Igualmente relevante mostra-se a trajetória profissional percorrida por Juracy Silveira, da qual destacam-se as seguintes funções: assistente de Lourenço Filho, enquanto Diretor do Instituto de Educação; professora na Escola Secundária Paulo de Frontin; de Leitura e Linguagem e Ciências Naturais no Curso de Formação de Professores Primários na Universidade do Distrito Federal; de Prática de Ensino e Didática Geral no Curso Normal do Colégio Sion; Diretora da Escola Normal Carmela Dutra, Diretora do Departamento Primário; colaboradora na Escola Experimental Guatemala por designação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Secretária de Educação e Cultura; integrante da Comissão Técnica Consultiva do Departamento de Educação Primária; uma das signatárias do Manifesto de 1959 (Cardoso, 2015, p. 109-110). Silveira ilustra nesta pesquisa, como já foi dito, que as

⁴⁴ Sobre a experiência de Lourenço Filho nos Estados Unidos e a correspondência que trocou com Anísio Teixeira, conferir: Warde (2003).

produções femininas não raro foram chanceladas por homens, mas, simultaneamente, aponta para a produção de um outro efeito. Segundo Cardoso, a autora não casou e nem teve filhos, se dedicava integralmente ao magistério e à produção intelectual, mas, sendo essa “uma escolha consciente ou não”, ela e outras mulheres do período “tornaram-se ao lado de grandes educadores, especialistas em novos campos de saberes e foram respeitadas em seus ofícios, funções, profissões, atuações e como produtoras de um saber especializado”, modificando, assim, os “alicerces do antigo mundo feminino” que ainda se restringia, em regra, ao ambiente doméstico (2015, p. 81).

Dada a devida contextualização, os nomes de Juracy Silveira e Lourenço Filho voltaram a se encontrar, mais precisamente, na obra **Ensinando à criança** [...], das professoras do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo (1970).

As autoras formaram-se no mesmo instituto, conforme consta na própria obra. Se tem notícias de que Marion Villas Boas Sá Rêgo formou-se em 1944, quando o instituto já era desvinculado da Universidade do Distrito Federal, permanecendo no local por 52 anos, ocupando inclusive o cargo de diretora geral (Lopes, 2003). No entanto, até o momento não foi possível localizar nenhuma outra informação acerca das pessoas com as quais as autoras conviveram profissionalmente, suas experiências ou sobre outras produções educacionais.

Ainda assim, vale reiterar que no escrito de 1970, as docentes também consideraram o pensamento escolanovista para a elaboração de recomendações dirigidas aos professores: as propostas pedagógicas apresentadas por elas comumente eram acompanhadas pela justificativa de assegurar uma escola moderna e atenta às necessidades dos estudantes. Porém, tal como Silveira, evocaram Lourenço Filho por desafiar os testes ABC como a medida mais pertinente para identificação do nível de maturidade das crianças, à época. A solução pedagógica proposta pelas autoras também corresponde ao caminho trilhado por Silveira, isto é, Marcozzi, Dornelles e Rêgo apostaram num novo modelo de avaliação, cuja inspiração encontraram em um trabalho americano.

A obra em questão trouxe um aspecto que também a assemelha à proposta de Silveira. As autoras de **Ensinando a criança** [...] indicaram o trabalho de Theobaldo Miranda Santos, mas vale ressaltar que não pelo livro que compõe este exame, mas sim pelo título “Noções de Prática de Ensino”. Silveira, por sua vez, apontou **Metodologia da Linguagem** de Carneiro como parte da bibliografia consultada para a elaboração do seu livro. Essa informação é relevante, porque mostra, como já foi dito, que os católicos tinham apropriações um tanto quanto diferentes das que os pioneiros propuseram, mas, em muitos casos, se aproveitavam dos

trabalhos que eles produziam. Mas, com base nas citações de Silveira (1966) e Marozzi *et al.* (1970) aos textos de Carneiro e Santos, pode-se afirmar que essa influência foi recíproca em algumas ocasiões. Assim sendo, é importante reiterar que os discursos pedagógicos apresentavam uma variação maior do que as bases teóricas que os sustentavam.

Nos anos 1980 e 1990, os nomes dos autores brasileiros que assinaram os livros examinados já não eram citados, exceto Lourenço Filho e, por associação, os testes ABC, mas, em alguns casos, nem isso. Como evidenciado nas seções anteriores, pode-se dizer que isso ocorreu pela chegada do pensamento construtivista no Brasil, representado nesta análise pelos livros **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985), de Feil; **Alfabetização natural** (1988), de Rizzo; **Construindo a alfabetização** (1991), de Biscolla; e **Alfabetização em questão** (1995), de Colello.

Em seu livro **Alfabetização natural** (1988), Gilda Rizzo se apresenta como uma professora com mais de 30 anos de experiência, entre salas de alfabetização e cursos de magistério. Em outro escrito de sua autoria, registra sua formação em pedagogia; pós-graduação em Estimulação do Desenvolvimento; Especialização em Educação Infantil e Alfabetização, bem como a assinatura de “[...] várias obras na área de Educação Infantil e Alfabetização; Orientadora Pedagógica da Secretaria de Educação-RJ por 17 anos e Assistente da Profa. Heloísa Marinho no curso de Pedagogia Especial/IERJ” (Rizzo, 2004, p. 6).

Rizzo fundamentou teoricamente sua proposta nos trabalhos desenvolvidos pela Heloísa Marinho, resgatando a relação profissional vivenciada, e pelo suíço Jean Piaget. Segundo ela, foram esses estudiosos os responsáveis pelas mudanças mais significativas acerca do entendimento da psicologia infantil em correlação ao processo de aprendizagem no século XX. Com a premissa, ela dispensava qualquer conhecimento pedagógico posto em circulação em âmbito nacional até então, incluindo a tradição dos testes, os quais considerava a representação de um ensino ultrapassado. Ocorre, no entanto, que Heloísa Marinho, junto à Juracy Silveira, foi citada em **Testes ABC** [...] pela elaboração de trabalhos sobre a aprendizagem da leitura, a partir destes testes, no antigo Distrito Federal. O informe é importante porque Rizzo, mesmo ao se apoiar nas contribuições da psicóloga, não fez referências aos exames como medidas positivas. Por outro lado, suas orientações sobre as atividades que deveriam ser propostas aos alunos correspondiam comumente às indicações de Marinho expostas no livro de Lourenço Filho. Sugestões de exercícios com jogos e dramatizações, a adequação do ambiente escolar e atenção à estabilidade emocional do aluno, enquanto aspectos a serem considerados pelos professores na etapa preparatória das crianças exemplificam a correlação (Lourenço Filho, 2008; Rizzo, 1988). Desse modo, é possível observar que na disputa entre a inovação e a

tradição pedagógicas, não raro os conhecimentos construtivistas foram compreendidos e disseminados no Brasil como uma versão ressignificada dos pensamentos escolanovistas, sem que os interlocutores desses discursos pedagógicos o percebam ou admitam.

Efeito semelhante encontra-se no livro **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985), escrito por Iselda Terezinha Sausen Feil, graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e mestra em Educação Brasileira pela Universidade de Santa Maria. O percurso profissional da autora abrange os seguintes cargos: professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, localizada no município Ijuí, responsável por cursos de extensão universitária sobre Metodologia e, além disso, docente na “pré-escola e no 1º grau”, “onde experimentou, refletiu e concluiu a respeito de uma Metodologia para Alfabetização” (Feil, contracapa do livro, 1985).

A autora, assim como Rizzo, enfatizava o aporte teórico de Piaget, mas, como já foi mencionado, evocava autores comumente recomendados pelos escolanovistas, como Claparède, Montessori, Decroly etc. Além disso, é preciso assinalar que Heloisa Marinho está presente na bibliografia utilizada por Feil para a escrita do seu livro. Assim, as referências podem estabelecer uma ligação entre os “novos e os velhos” discursos pedagógicos, embora isso não signifique, é claro, que as teorias descritas tenham sido usadas da mesma forma e/ou produzido os mesmos efeitos nas recomendações dirigidas aos professores, como dito na seção anterior deste capítulo.

No livro assinado por Feil, Lourenço Filho e os testes ABC sequer foram indicados. No entanto, é possível dizer que a recusa ao passado pedagógico assumiu materialidade, principalmente, pelo uso de cartilhas como um recurso pedagógico ineficiente e ultrapassado – que, para o criador dos testes ABC e Silveira, por exemplo, eram valiosos instrumentos de trabalho com as crianças, cujos autores inclusive produziram, como já foi mencionado aqui. A formulação contrária ao uso de cartilhas, bem como a ausência de menção a Lourenço Filho e aos testes ABC, é notória também no livro **Alfabetização em questão** (1995), de Silvia de Mattos Gasparian Colello. A autora, formada em Pedagogia, mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atuou como professora e pesquisadora, considerava as bases teóricas da psicologia do desenvolvimento, com destaque para Piaget e Ferreiro.

Conforme Feil, “A escola substitui a vida, por explicações, regras e páginas impressas de uma cartilha!” (1985, p. 17), de modo que:

O passo inicial, talvez, seja o de retirar as cartilhas pré-fabricadas das salas de aula e colocar a criança em contato com bons livros (literatura infantil), mesmo ainda não sabendo ler. A criança deve descobrir o prazer pela leitura antes de aprender a ler. Ela precisa querer, sentir a necessidade de decifrar o meio através da leitura. Só então é que se pode iniciar o processo da sua aprendizagem (Feil, 1985, p. 65).

Sobre o assunto, Colello dizia que “não existem métodos milagrosos, cartilhas promissoras ou condutas infalíveis. O que existe são estudos cujo fim não é outro senão o de atender para as especificidades de um processo bastante complexo, que é a alfabetização” (1995, p. 9). No tópico “As cartilhas na prática da alfabetização”, afirmou que:

Ao invés de limitar as experiências de leitura-escrita a um único livro especificamente preparado para esse fim, os construtivistas têm apostado na diversificação de oportunidades reais, acreditando no seu potencial significativo e naturalmente motivador [...] (Colello, 1995, p. 101).

Contudo, a ênfase no trabalho de Piaget e Ferreiro e, ao mesmo tempo, a recusa dos testes psicológicos foram reunidas no discurso de Vilma Mello Biscolla. Conforme informações contidas em seu livro **Construindo a alfabetização** (1991), a professora formou-se Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, participou como membro do Núcleo de Alfabetização do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; atuou como coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo e acumulava “outros vários títulos”. Ainda assim, detalhes sobre sua carreira não foram encontrados fora de sua obra até o momento. Em **Construindo a alfabetização** (1991), a autora partilha da proposição de Rizzo quanto à aplicação dos testes, mas vai além nas justificativas ao lembrar sua formação inicial no Instituto de Educação Caetano de Campos, no ano de 1964. Conforme Biscolla, os conhecimentos eram restritos aos testes ABC, aos de inteligência de Binet-Simon e aos métodos sintético e analítico, insuficientes para alfabetizar os seus primeiros alunos. Além disso, assim como Colello, Biscolla priorizava os saberes formulados por Piaget e Ferreiro para transformar o cenário educacional.

É importante notar que, entre os anos 1930 e 1970, os discursos pedagógicos “falaram e foram falados”, como sugere o título desta seção, por pessoas que não raro circularam pelos mesmos lugares, compartilharam dos mesmos teóricos nacionais e estrangeiros e, simultaneamente, se apropriaram deles de maneiras diferentes ou não, a depender da singularidade de cada obra. Nos anos 1980 e 1990, contudo, parece que os discursos pedagógicos se dispersaram de tal forma que a conexão entre pessoas e lugares em si deixou de comparecer nos livros, de modo que a conexão entre os autores ocorre, sobretudo, pelo uso de

referências estrangeiras que passaram a influenciar significativamente a discussão sobre a alfabetização por aqui, especialmente as de Piaget e Ferreiro.

As figuras estrangeiras apareciam mais comumente como sinônimo do construtivismo, de modo que suas teses comparecem em pequenos fragmentos, como sínteses, na maioria dos livros. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento estrangeiro requer algumas considerações, já que tanto Feil, Rizzo e Biscolla tendem a declarar os estudos sobre o desenvolvimento da inteligência presente nas teorias piagetianas como enunciados completamente novos entre os educadores brasileiros. Em **Testes ABC** [...], publicado pela primeira vez em 1932, as pesquisas desenvolvidas por Piaget não foram esquecidas por Lourenço Filho, tampouco nos livros **Metodologia da Linguagem** [...] (1949), de Budin; **Metodologia da Linguagem** (1959), de Carneiro; e em **Metodologia do Ensino Primário** [...] (1960), de Santos. Mais precisamente, Budin e Carneiro deram espaço significativo para as considerações do pesquisador suíço, enquanto Lourenço Filho falou mais brevemente e Santos o citou uma única vez (Santos, 1960, p. 99-100). De todo modo, isso permite pensar que a base do pensamento construtivista, tal qual assumem os discursos examinados na figura de Piaget, não circulou de forma completamente inédita no Brasil em meados de 1970 e 1980, apenas que essa concepção foi reconhecida pelos discursos pedagógicos nacionais desde então. A hipótese, inclusive, foi confirmada por Colello (1995), segundo a qual o construtivismo estava disponível desde os anos 1930, originado pelos estudos de Wallon, Vygotsky, Luria, Leontiev e, sobretudo, Piaget. Entretanto, essa ideia só ganhou força no Brasil no final dos anos 1970 pela pesquisa empreendida por Ferreiro, como já foi demonstrado. Reitera-se, assim, que seria mais preciso atribuir a propagação do ideário construtivista em território nacional, a partir dos estudos desenvolvidos por Ferreiro, orientada por Piaget.

Ferreiro conduziu, junto a seus colaboradores, uma pesquisa experimental em Buenos Aires, entre 1974 e 1976, com o objetivo de compreender como as crianças pensavam e se apropriavam da cultura escrita. A proposta originou o livro “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”, assinado pelas pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no México em 1976. No Brasil, a tradução chegou apenas em 1985, pela Editora Artes Médicas, e foi chamada “A Psicogênese da língua escrita” (Mello, 2015, p. 254). No entanto, a professora Telma Weisz, na apresentação que redigiu para a edição comemorativa dos 20 anos de publicação da obra em âmbito nacional, assegura que “ainda antes de sua tradução para o português, a divulgação boca a boca ou através de documentos produzidos por secretarias de educação começou a chamar a atenção dos professores para esta revolução conceitual na alfabetização [...]” (Weisz apud Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 7).

Em concordância, Emilia Ferreiro afirmou que:

No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos de alfabetização – profunda pelo menos como se poderia fazer no início de 1980 [...]. (Penso em Telma Weisz, por exemplo, uma das primeiras pessoas que, no Brasil, entendeu tudo lendo-me em espanhol, antes de minha primeira “palestra” nesse país). (Ferreiro apud Mello, 2015, p. 254-255).

Com a recorrente formulação acerca da insatisfação com as reprovações dos estudantes nas denominadas 1ª séries nas escolas e a propagação do pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999) em solo brasileiro, no final da década de 1980, as Secretarias de Educação criaram “Propostas Pedagógicas e de treinamento de Supervisores de Ensino, que reproduziriam tais conhecimentos [construtivistas] em cursos de capacitação a serem oferecidos a alfabetizadores [de São Paulo e do Rio Grande do Sul]” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 45). Essa ideia foi tão forte que, posteriormente, passou a compor outros programas oficiais de formação de professores voltados à alfabetização, além de fundamentar os PCNs, como já foi mencionado neste capítulo.

Os modos de interação de Ferreiro com os estudos brasileiros também chamam atenção no livro “A psicogênese da língua escrita”, dado o registro de sua compreensão acerca dos testes ABC:

Não se tratou, pois, de aplicar nenhum teste, porque os testes estão baseados numa suposição sobre o processo de aprendizagem. [...] Se tomamos, por exemplo, um dos testes de maior difusão na América Latina, o ABC de Lourenço Filho, encontramos que para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática, é necessário que possua um mínimo de “maturidade” na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 36).

O excerto permite acentuar, embora não seja o objetivo desta tese, que a produção do conhecimento pedagógico nacional não é subordinada aos conhecimentos estrangeiros, mas, sim, que o saber nacional se constrói em interseção com os saberes transnacionais (Silva; Vieira, 2020, p. 53). Lourenço Filho é um bom exemplo disso, visto as traduções da obra **Testes ABC** [...], a aplicação destes testes em diversos países e/ou a análise de sua proposta, como evidenciou Ferreiro. Além disso, quando propõe-se a pensar nos modos de “aparição” dos discursos pedagógicos a partir da frequência com que os nomes dos autores comparecem nos livros um do outro, é possível identificar uma transformação nos modos com que os autores se relacionavam – da escola nova ao construtivismo – e que os lugares onde foram produzidos

esses discursos vislumbravam uma maneira outra de pensar a alfabetização, a criança e seu desenvolvimento, muito menos por processos inovadores e mais porque os autores, cada um em seu tempo, escreveram sem considerar, como bem assinalou Magda Soares, que os propósitos “hoje considerados ‘tradicionais’ um dia foram ‘novos’ ou ‘inovadores’” (2004, p. 10).

*

* * *

É importante reiterar que este capítulo foi organizado em três níveis. No primeiro, buscou-se descrever como os discursos oficiais foram incorporados aos discursos pedagógicos e como estes passaram a compor as diretrizes oficiais sobre a organização do tempo escolar e a adequação do ensino às necessidades da criança e seu desenvolvimento, introduzidas inicialmente pelo pensamento escolanovista no país, seguido pelo construtivismo. No percurso, como buscou-se demonstrar, a idade escolar foi um tema recorrente no discurso oficial nas medidas que visavam aumentar as condições de frequência e permanência dos estudantes na escola. Ao passo que, nos discursos pedagógicos, a fixação da faixa etária poderia prejudicar o aprendizado infantil, uma vez que a difusão dos saberes psicológicos “sob medida” (Mortatti, 2000) apontou a maturidade ou, em alguns casos, a idade mental como fatores preponderantes e, portanto, superiores ao critério de organização das classes escolares pela idade cronológica das crianças. Mais tarde, essa crença foi desafiada pelos discursos construtivistas, que não viam a idade das crianças como um problema, pois todas elas eram construtoras do conhecimento, logo, a intervenção docente era mais importante para proporcionar os estímulos adequados para que o aprendizado pudesse ocorrer de acordo com a natureza do desenvolvimento infantil, que já não era compatível com o que anteviam os livros apoiados no escolanovismo.

No segundo nível da discussão, buscou-se demonstrar que a disputa foi acompanhada pela recusa aos métodos tradicionais de ensino, isto é, sintéticos, que eram supostamente reinantes nos discursos pedagógicos anteriores à chegada do construtivismo. No entanto, ao analisar as formulações escolanovistas e construtivistas, foi possível notar que esse princípio amplamente divulgado nos anos 1980 e 1990 apresenta uma série de inconsistências e, devido à predominância dos métodos analíticos em ambos os casos, pode-se estabelecer, inclusive, um fio que associa os enunciados escolanovistas e construtivistas, no nível do discurso, ou, pelo menos, permite questionar o caráter estável que os construtivistas buscavam atribuir ao assunto. A abordagem ao tema contribui com a análise que se propõe ao evidenciar que os discursos

pedagógicos escolanovistas falavam “em nome de um dever-ser das crianças ou de um saber sobre elas” (Carvalho, 2002, p. 375), enquanto os discursos construtivistas falavam sobre as vivências das crianças fora e, principalmente, dentro da escola.

Dessa forma, no último nível de exame proposto, pretendeu-se descrever como os discursos pedagógicos “falam e são falados” a partir da trajetória dos autores que os escreveram, de onde se pronunciaram, a maneira como se relacionavam e quais saberes partilhavam sobre a condição pedagógico-psicológica indispensável para o aprendizado das crianças na escola. Esses dados permitiram compreender que os discursos pedagógicos escolanovistas, foram comumente promovidos pela conexão entre os autores e os lugares que circulavam, mas nem por isso os saberes partilhados eram confluentes ou colocados em movimento da mesma maneira. Em contrapartida, os discursos construtivistas apresentam uma dispersão entre os autores, os lugares e, de certa forma, dos conhecimentos teóricos que sustentam suas ideias. Eles se conectam por meio da defesa aligeirada, na maioria dos casos, dos trabalhos de Piaget e Ferreiro e da divulgação de resultados que comprovam a veracidade desses conhecimentos para a alfabetização, pois foram testados pelas autoras com as crianças. Em apenas um dos quatro livros da linha construtivista, é possível constatar, a partir da retomada dos dizeres de Ferreiro, que os conhecimentos psicogenéticos não representam um método de ensino, tal como assinalou os PCNs (1997a). No entanto, todos os livros do período se empenharam em trazer a teoria para a prática como uma orientação a ser seguida pelos educadores em processo de formação, visando promover o desenvolvimento da criança e evitar o fracasso na alfabetização. Assim, cumpre dizer mais uma vez que esse propósito não era novo, pois também foi perseguido pelos escolanovistas. Desse modo, diante da disputa pela inovação e pela tradição pedagógicas, a procura por compreender os modos como as crianças se desenvolvem e aprendem atravessam os discursos pedagógicos e influenciam as formulações sobre quando e como elas devem ser alfabetizadas. Portanto, propõe-se, no próximo capítulo, examinar enunciados específicos que permitam compreender a criança a quem se referiam os discursos pedagógicos, suas necessidades para aprender e o seu desenvolvimento na escola. O pressuposto possibilita examinar de forma mais detida como a recusa ou aceitação de uma idade mais adequada para a alfabetização se tornou um tema recorrente nos discursos educacionais.

2 “A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO”: UM TEMA DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Diz-se que cada um irá dar a solução final do problema; mas cada um também, ou todos, cada um por seu turno, cedem lugar a novos descobrimentos. A verdade é que todos carecem do mesmo elemento essencial para que um método seja bem fundamentado, isto é, de *uma relação com as necessidades de desenvolvimento da criança* (Dewey, [s.d.] apud Silveira, 1966, p. 20, *itálico nosso*).

John Dewey referia-se aos métodos formulados para o ensino da leitura, mas pode-se acrescentar os dedicados ao ensino da escrita, tendo em vista que os discursos pedagógicos, ao se apropriarem dos saberes da psicologia, como se sabe, há tempos recomendam aos professores que estas habilidades estejam de acordo com o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, se a “solução final do problema” perpassa distintos modos de ensinar e aprender, mas todos podem assumir legitimidade desde que associados às necessidades infantis, é importante questionar: como os discursos pedagógicos caracterizam quem são as crianças e quais os requisitos necessários para assegurar o seu desenvolvimento?

Compreende-se a criança em desenvolvimento como um tema do discurso pedagógico, a partir do qual os especialistas formularam outros enunciados a respeito das condições nas quais a criança pode ou não aprender a ler e a escrever. Sendo assim, tais enunciados não são a mera descrição de algo, como a criança em desenvolvimento, mas participam da formação dessa criança, como um objeto discursivo que se encontra no cerne da controvérsia sobre a idade certa para o início da alfabetização. A lei de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é um exemplo disso. Como mencionado na apresentação e introdução desta tese, na época da regulação oficial, os especialistas favoráveis ou contrários à mudança se apoiaram no mesmo argumento, ou seja, nos riscos ou benefícios da medida para o desenvolvimento da criança.

Nas obras selecionadas entre os anos 1930 e 1990 para exame, este tema se configurou a partir de um conjunto de enunciados sobre a maturidade, o interesse, a prontidão e o ritmo de aprendizado da criança. Sendo assim, procura-se compreender como os autores conceituaram as expressões em questão, bem como suas associações com a faixa etária das crianças ou outras condições para a permissão ou interdição da alfabetização.

Os subtítulos deste capítulo seguem os pressupostos foucaultianos sobre a análise do discurso. Assim, correspondem aos modos de aparição, repetição, variações e transformações dos enunciados associados pelos autores à criança em desenvolvimento, em outras palavras, buscam-se “os enunciados efetivamente ditos ou escritos, em sua dispersão de acontecimentos e em sua singularidade” (Castro, 2009, p. 136).

Com essa finalidade, somente serão descritas as técnicas empregadas pelos autores quando relacionadas ao tema de investigação, e os documentos oficiais serão mencionados desde que relacionados ou expressos nos discursos pedagógicos examinados. Com isso, renuncia-se a descrição linear dos fatos e a delimitação regional específica dos acontecimentos. Pretende-se evidenciar, portanto, não o acúmulo dos saberes pedagógicos-psicológicos, mas a permanência dos termos nos discursos sobre a alfabetização dirigidos aos professores, já que “a explicação histórica não segue rotas traçadas de uma vez por todas” (Veyne, 1971, p. 296-297).

De modo preciso, o capítulo está organizado da seguinte maneira: procurou-se demonstrar pontualmente como a idade da criança estava relacionada ao aprendizado das letras no discurso da escolanovista Maria dos Reis Campos, bem como detalhar a configuração dos testes ABC. A escolha é justificada por permitir a observação de que as condições de emergência do termo “maturidade” em associação à idade cronológica das crianças não eram exclusivas dos enunciados escolanovistas, mas sim decorrentes das formulações de Lourenço Filho. Desde então, mais especificamente, entre 1940 e 1970, o ensino adequado à psicologia da criança como uma recomendação aos professores modernos permaneceu acompanhada da verificação da maturidade da criança para o aprendizado da leitura e da escrita, na maioria dos casos, pela aplicação dos testes ABC. Assim, os discursos pedagógicos adotaram estratégias distintas para organizar o ensino de acordo com a maturidade, e não com a idade cronológica dos estudantes. Entre as décadas de 1980 e 1990, contudo, os autores orientavam o oposto, isto é, dispensavam a avaliação da maturidade como condição para a organização adequada do ensino. Consequentemente, deixaram de pôr em questão a idade mais indicada para a alfabetização. Parte-se da hipótese de que nos discursos construtivistas a expressão maturidade tenha sofrido uma variação discursiva, passando a ser referida como respeito ao ritmo de aprendizado das crianças.

2.1 A leitura e a escrita entre a maturidade e a idade cronológica das crianças

O enunciado sobre a maturidade da criança como uma condição para o aprendizado da leitura e da escrita não comparece no livro **Escola Moderna: conceitos e práticas**, publicado originalmente em 1932, no entanto, a obra estabelece relações pertinentes no que diz respeito à idade da criança e ao ensino escolar. A professora-autora Maria dos Reis Campos se empenhou em apresentar aos estudantes de Escolas Normais e Institutos de Educação do antigo Distrito

Federal, como se configurou a ideia de uma escola nova e/ou moderna⁴⁵: seus princípios e finalidades, critérios para a organização da escola e o método de ensino a ser seguido pelos professores modernos.

O propósito foi fundamentado na psicologia do desenvolvimento, visto que “O melhor conhecimento da criança, através dos ensinamentos da psicologia é, sem dúvida, a grande razão das transformações de princípios pedagógicos e métodos de ensino em nosso tempo” (Campos, 1946, p. 5). Consoante ao ideário escolanovista, Campos estava convencida de que psicologia permitiu o entendimento de que as crianças apresentavam peculiaridades e deveriam ser ensinadas a partir delas. Como segue:

Comparada a criança a uma máquina, é evidente que tanto melhor obteremos que trabalhe e produza quanto mais seguramente lhe conhecermos a estrutura íntima e o funcionamento, isto é, tanto melhor rendimento dará o seu trabalho, quanto mais de acôrdo estiver com sua natureza (Campos, 1946, p. 73).

O resultado evidenciava o avanço da própria humanidade que, há tempos, apostava na educação para preparar os indivíduos para um futuro melhor. O passado educacional não foi apresentado como algo a ser esquecido, pois representava o que era possível fazer em cada período e, de alguma maneira, acenava para o que estava por vir porque “Na cadeia dos fatos históricos os elos não se prendem-se forçosamente uns aos outros, sendo cada um deles transição do anterior para o seguinte” (Campos, 1946, p. 20). Assim, a ideia de uma escola nova não era entendida como uma criação recente, mas sim como consequência de muitas ações ao longo do tempo, o que impossibilitava determinar o momento exato em que seus princípios surgiram. E foram mencionados diversos filósofos e educadores nos séculos XVI e XVII que, dedicados aos conhecimentos experimentais, desafiaram as ideias difundidas por Aristóteles. Conforme Campos:

Nada disso é, ainda, escola nova. Mas é, inegavelmente, alguma coisa da escola nova, e básica, e fundamental. Mesmo porque foram inegavelmente tais princípios que, aplicados e desenvolvidos em natural evolução e aliados a outros, que foram surgindo, vieram a modificar profundamente os processos educativos, até dar-lhes a forma que hoje têm (Campos, 1946, p. 29).

As modificações possibilitaram a fundação da Escola Nova no início do século XIX, aprimorada desde então por “filósofos, cientistas, estudiosos de questões pedagógicas e professores” (Campos, 1946, p. 72) e esteve ligada às contribuições da psicologia sobre a

⁴⁵ Termos usados pela autora.

criança, sem as quais a educação se baseava no empirismo e apresentava diversas falhas devido à falta de conhecimentos sobre a natureza infantil. Na obra, o passado foi considerado uma ponte necessária para o ensino moderno, mas nem por isso deixou de ser caracterizado como uma pedagogia imprópria por não se adequar aos avançados saberes da psicologia do desenvolvimento. Propagou-se a ideia de que a escola moderna deveria se adaptar à criança e não a criança à escola, o que implicava rejeitar o modelo de ensino tradicional, que instruía as crianças para o futuro em detrimento do presente, ou seja, sem considerar as necessidades, as capacidades e a natureza delas.

Na escola moderna, o respeito pela natureza infantil se manifestava pela consideração do que as crianças tinham em comum e, a partir disso, na identificação de suas diferenças em relação aos pares, mais precisamente, pela aplicação dos testes psicológicos. A exemplo disso, testes vocacionais eram recomendados a fim de que os educandos fossem encaminhados para uma profissão que refletisse suas supostas capacidades. Estas medidas estavam de acordo com a seguinte percepção:

Há, para o homem que nasce, certo determinismo, que ele traz em si com as contingências de uma dupla hereditariedade: imediata, isto é, paterna, e diluída através das gerações, ou racial; a esses elementos se juntam ainda influências físicas e morais. Físicas pela saúde que tem, pelas condições climatéricas sob que vive, pelo regime de alimentação a que é submetido. Morais pela educação, intencional ou fortuita, que recebe dos homens com que lidas e dos fatos que presencia (Campos, 1946, p.104).

Como bem observou Lima (2019, p. 20-21), ao adquirir posição científica, a psicologia do desenvolvimento propagou também o determinismo biológico, “especialmente por meio da divulgação dos trabalhos de Spencer, que estabelecia diferenças de capacidades irreversíveis entre os grupos humanos designados como primitivos ou civilizados, atribuídas à hereditariedade e ao seu percurso evolutivo”. A saber, Herbert Spencer compõe a bibliografia de **Escola Moderna** [...].

Nesta direção, os testes eram considerados aliados da prática docente porque “se propõem a traduzir, ou representar, materialmente, por assim dizer, a situação mental do aluno” (Campos, 1946, p. 253). Como mais uma vez assinalou Lima, essas ponderações decorreram dos testes formulados na França por Binet, que:

[...] passou a associar a cada teste a idade em que a maioria dos indivíduos testados se mostrava capaz de resolvê-lo. Daí em diante, a idade relacionada às tarefas mais difíceis que uma criança se mostrava capaz de realizar passou a ser considerada como a sua idade mental. Assim tornou-se possível comparar a idade mental à idade cronológica do educando e determinar se ele era normal, adiantado ou retardado.

[...]

A partir de então o resultado dos testes tornaram-se conhecidos como quociente de inteligência ou Q.I. (Lima, 2019, p.164).

Os discursos pedagógicos incorporaram a avaliação do nível de inteligência das crianças como uma ferramenta que permitiria diferenciar os indivíduos, por meio da seleção e classificação dos alunos, para formar grupos homogêneos ou não, visto que, em alguns casos, os alunos poderiam ser alocados em outras classes e/ou escolas para melhor atender à sua individualidade. De acordo com a premissa, Campos orientava a organização das atividades conforme a idade e o nível de desenvolvimento mental da criança, pois, sem isso, não seria possível assegurar o desejo dos estudantes pelo aprendizado. Não raro, o desejo de aprender apareceu como sinônimo de necessidade, a qual, por sua vez, ocorria a partir de uma idade específica, como é possível notar na descrição sobre o ensino da leitura nas escolas americanas, em que “pedagogos evoluídos” já sabiam que essa habilidade não deveria ocorrer “nunca antes dos oito ou nove anos”, porque a criança ainda não apresentava “consciência da necessidade” de aprender a ler (1946, p. 110).

No discurso de Campos, o aprendizado estava condicionado à idade mental das crianças e, simultaneamente, à idade cronológica delas. Percebe-se que a informação foi incorporada às recomendações que sustentavam a sua proposta de método de projetos ou a escola nova em detrimento das práticas tradicionais de ensino. Isso demonstra que as prescrições sobre os testes psicológicos e seus modos de aplicação, tão comuns nas obras posteriores, não ocupavam espaço de destaque no livro divulgado em 1932. Além disso, é importante notar que as propostas pedagógicas-psicológicas permitiam organizar as classes conforme as diferenças dos estudantes, medida pela idade mental, mas Campos apostava primeiramente na organização das atividades escolares para lidar com as dificuldades dos alunos. Sendo assim, embora as crianças tivessem idades mentais distintas, elas se reuniam na mesma sala de aula devido à proximidade de idade cronológica entre elas. As proposições presentes em **Escola Moderna** [...] são relevantes, visto que esse modo de compreender as crianças e de alfabetizá-las foram questionadas por outro escolanovista no ano seguinte.

Em 1933, o educador Lourenço Filho lançou o livro **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**, com o seguinte propósito:

Os Testes ABC foram organizados para um objetivo fundamental: diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, um *conjunto de capacidades* necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Como se tivesse verificado que essa aprendizagem não apresenta alta correlação com a idade cronológica dos alunos nem, a partir de um mínimo de seis anos, com o seu nível mental, formulou-se a hipótese de que outra variável – a de certas condições de maturação para o trabalho específico da aquisição da leitura e da escrita – deveria ser relevante (Lourenço Filho, 2008, p. 125, *itálico nosso*).

Coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (2008, p. 125-126) constituíram o “conjunto de capacidades” elencadas para a verificação da maturidade dos estudantes. Os testes ABC eram compostos por oito provas, aplicadas individualmente para garantir a observação, o registro do comportamento geral da criança avaliada e, posteriormente, permitir o estudo de caso a caso. Além disso, eram rápidos – em cerca de oito minutos podiam ser concluídos – e a aplicação poderia ser feita por “qualquer pessoa, de satisfatório cultivo”, bastava:

[...] ler atentamente este Guia de Exame, e dispor-se ao trabalho com boa vontade, compreendendo o alcance das provas. O examinador deve mostrar-se afável, acolhedor, mas sem excessos de afagos ou pieguices, que também perturbam as crianças. Iniciado o exame, deve cingir-se rigorosamente às fórmulas adiante indicadas. No caso de a criança não ter entendido, repetirá a fórmula, nada mais. Qualquer que seja a reação do aluno, encorajá-lo-á, dizendo: “Muito bem!”. Não deve falar muito alto nem muito baixo, mas em tom sempre igual, clara e pausadamente. Deve evitar qualquer gesto de impaciência ou expressão fisionômica que denuncie a má impressão que, porventura, possa ir tendo da criança submetida ao exame. A regra fundamental é a de que a criança esteja à vontade, calma, interessada no trabalho e confiante no examinador (Lourenço Filho, 2008, p. 105).

É importante salientar que, ao se fundamentar em outros estudos, Lourenço Filho demonstrou compreender a relação entre a maturação/maturidade e a aprendizagem como processos distintos. Sendo a aprendizagem passível de transformação a partir de influências/estímulos externos, enquanto a maturidade é independente de influências externas e ocorre de modo intercelular e intracelular (2008, p. 34). Nestes moldes, a maturidade, apesar de ser uma questão biológica, não dispensava o comportamento adequado dos aplicadores para atingir o objetivo dos testes, já que eles deveriam assegurar que a criança se sentisse à vontade para expressar sua maturidade.

A classificação das crianças de acordo com níveis de maturidade permitiria prever o tempo, mensurado pelo calendário escolar, em que elas dominariam o aprendizado da leitura e da escrita. De modo específico, os estudantes amadurecidos (fortes) teriam condições de ler e

escrever em um semestre; os parcialmente amadurecidos (médios) em um ano letivo; enquanto os menos amadurecidos (fracos) não poderiam seguir estes prazos e exigiriam acompanhamento especial para atingirem a maturidade, considerada indispensável para o aprendizado. Assim, seria possível agrupar alunos em turmas mais homogêneas segundo esse critério e, por conseguinte, assegurar o aprendizado escolar. Segundo Lima, a formação das classes homogêneas permitiria ainda:

[...] uma avaliação mais justa do trabalho docente, visto que, pelo sistema regular, sem que se conhecesse o número de crianças maduras e imaturas em cada classe, os professores que tinham a má sorte de receber maior número de alunos imaturos eram julgados pelos mesmos critérios daqueles que recebiam alunos mais maduros, o que constituía uma injustiça porque, claramente, o desempenho dessas classes não poderia ser igual.

[...]

As classes selecionadas possibilitavam identificar ainda diferenças de rendimento entre professores com classes de níveis equivalentes de maturidade, o que tornaria evidentes as falhas daqueles cujas classes apresentassem rendimento inferior ao esperado. Os testes ABC funcionavam, portanto, como auxílio precioso não apenas no governo dos alunos, mas também dos professores (Lima, 2007, p.149).

A ferramenta desenvolvida no Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, inspirada na psicologia experimental, questionava a exigência da idade escolar obrigatória (sete anos de idade) como princípio para a organização das turmas na escola primária, uma vez que Lourenço Filho acreditava que se tratava de uma decisão empírica:

Vejamos como se comportam, em geral, nossas escolas, em face das crianças que recebem, ou seja, em relação à matéria-prima que vão trabalhar. De modo perfeitamente empírico. Decretou-se que a idade de sete anos é a da *maioridade escolar*, como a de vinte e um, a da *maioridade civil*. Por força de uma disposição de lei, as crianças de sete anos devem estar aptas ao trabalho da escola primária e, pois, ao da leitura e escrita. Só o empirismo e necessidades da vida prática, estranhos à intimidade do labor didático, levaram a lei a fixar uma idade (Lourenço Filho, 2008, p. 23, itálico do autor).

Em defesa dessa ideia, foram mobilizadas pesquisas realizadas no exterior que tratavam do rendimento dos estudantes em relação à idade cronológica e/ou mental, entre os quais: de Hall, nos Estados Unidos, de Huth, na Alemanha, e de Simon e Vaney, na França. Diante disso, o educador sustentava que a avaliação dos alunos pelo critério da idade cronológica mostrava a insuficiência de elementos relevantes, ou seja, uma curva de normalidade entre a idade e o rendimento escolar de modo definitivo, sem variações a partir dos testes de quociente intelectual (Q.I.) e/ou idade mental. Sendo assim, os testes ABC seriam a margem mais segura à alfabetização das crianças. Nesse sentido, a crítica à fixação da faixa etária como princípio para

o ingresso das crianças no ensino primário, como uma medida empírica, sem relação com preceitos científicos e, portanto, insuficiente à realidade escolar, evidencia que o autor privilegiava o ideário escolanovista e, ao mesmo tempo, desconsiderava as nuances políticas e sociais que permeavam o assunto.

Segundo Souza (1999), as primeiras indicações sobre a configuração política do tema da idade escolar no Brasil, assim como na Europa, recaíram na instrução obrigatória, estabelecida na Constituição de 1824, a qual definiu que, dos sete aos doze anos, seria a faixa de frequência escolar. Em São Paulo, ainda conforme a autora, a obrigatoriedade foi um desafio diante da baixa frequência escolar e da ausência de vagas para todos, o que resultou em diversas mudanças ao longo do século XX.

A título de exemplo, em 1920, a Reforma de Sampaio Dória reduziu o curso primário de quatro para dois anos, de forma que a gratuidade e a obrigatoriedade de frequência escolar foram impostas às crianças de nove a dez anos. A medida visava aumentar o número de vagas, o combate ao analfabetismo e a democratização do acesso à escola pública, mas foi criticada pelas camadas sociais, políticas e educacionais que consideravam insuficiente o ensino primário de apenas dois anos (Souza, 1999). Por esse motivo, em 1925, a obrigatoriedade voltou a abranger a faixa etária de sete a doze anos, mas somente em 1927 foi possível oferecer a mesma oferta para crianças de oito, nove e dez anos, sendo facultativa para aqueles com idades entre sete, onze e doze anos. Outras variações ocorreram e, somente em 1930, fixou-se que os grupos escolares deveriam ter quatro anos de curso primário, enquanto as escolas isoladas teriam três anos de duração.

As considerações de Souza (1999) representam um período em que a política educacional no Brasil era organizada pelos estados, como descrito no capítulo 1. Assim, reitera-se que as variações na faixa etária das crianças em frequência escolar estavam relacionadas às tensões políticas diversas, as quais apresentaram continuidades e rupturas, isto é, a fixação da idade escolar não era apenas uma medida empírica ou desconexa das necessidades escolares, como disse Lourenço Filho. Dito de outra maneira, os sete anos estabelecidos por lei poderiam ser aos oito, nove ou dez anos, como realmente foi em alguns momentos no Brasil, ou ainda, a faixa etária das crianças podia não ser considerada diretriz exclusiva para a formação das classes escolares. A exemplo disso, Lourenço Filho, como Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo em 1931, recomendou que as turmas de 1º grau dos grupos escolares paulistas deveriam seguir os resultados dos testes ABC, e não a idade cronológica das crianças, como também já foi demonstrado no capítulo 1.

Com a breve descrição de algumas das variações na idade das crianças em frequência escolar, partilha-se o expresso por Gallego (2008) ao citar Luciano Faria Filho (1998):

Não se entende a legislação como campo de imposição única e exclusivamente dos interesses das classes dominantes, mas são entendidos como uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, as quais atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas em sala de aula. De acordo com Faria Filho (1998), uma nova lei consiste numa tentativa de atualizar os costumes já incorporados pelas pessoas numa determinada sociedade, e entra, assim, em competição com esses costumes, produzindo contínua interpretação e reinterpretação da lei [...] (Faria Filho, 1998 apud Gallego, 2008, p. 51).

Ao reinterpretar a lei que fixava a idade escolar, Lourenço Filho também rejeitava a interdição de crianças com menos de sete anos na primeira série por compreender que:

[...] as variações individuais são muito grandes. E a escola não as tem respeitado. Tanto quanto não aceita crianças de menos de sete anos, embora perfeitamente desenvolvidas para a aprendizagem inicial, abre lugar às que não apresentam ainda maturidade suficiente, pela simples razão de terem elas atingido a idade cronológica prefixada. E faz mais. Junta a esmo, nas mesmas classes, maduros e imaturos, os capazes de aprender a ler em três meses e os que, nem em três anos, sob tal regime, poderão aprender (Lourenço Filho, 2008, p. 23).

Quanto ao excerto, cabe mencionar que em uma seção dedicada a orientar os professores sobre o trabalho adequado com as crianças imaturas, práticas semelhantes às dos jardins de infância foram sugeridas. Isso porque as crianças com satisfatório nível de maturidade, geralmente, apresentavam vantagens em relação às imaturas por terem frequentado os jardins de infância, mais precisamente aqueles “de boa orientação técnica, não aos que intentam ensinar a ler, o que não só é pouco produtivo como prejudicial” (Lourenço Filho, 2008, p. 131).

A “boa orientação técnica” concebia os jardins de infância como espaços preparatórios, de modo que as atividades não objetivavam o ensino sistemático das letras, mas a adaptação das crianças às regras do funcionamento escolar. A adequação previa, por exemplo, que as crianças desenvolvessem a habilidade de atenção e interação com os colegas e professores, bem como exercícios para o reconhecimento de formas e cores (Lourenço Filho, 2008, p. 131). Portanto, a crítica do autor em relação à interdição de crianças com menos de sete anos na escola primária requer uma consideração que não está oculta, nem imediatamente visível (Foucault, 2013, p. 133).

Os jardins de infância eram pertinentes para o exercício de habilidades que facilitassem a alfabetização, mas o aprendizado sistemático da leitura e da escrita não era recomendado nesse momento da escolarização. É importante lembrar que a faixa etária de sete a doze anos

demarcava a frequência nas escolas primárias, enquanto os jardins de infância se ocupavam de crianças de cinco a seis anos (Kuhlmann, 2000; Kuhlmann, 2003). Assim, há uma contradição que não é imediatamente visível na afirmação de que as crianças mais novas pudessem estar “perfeitamente desenvolvidas”, como disse o educador, se o seu juízo era de que o ensino propriamente dito das letras nos jardins de infância era prejudicial, visto que elas estavam apenas adquirindo hábitos escolares para o desenvolvimento da maturidade necessária à alfabetização.

Em outras palavras, apesar de Lourenço Filho ter reinterpretado a lei referente à fixação da idade escolar, essa regulamentação não deixou de existir. Em certa medida, nem mesmo em algumas de suas formulações para instruir os professores sobre as condições em que as crianças deveriam ser alfabetizadas. O que pode não ter sido relevante naquele momento, visto que o enunciado sobre a organização escolar em prol da psicologia da criança já assumia uma posição central nos discursos pedagógicos dedicados à formação de professores (Lima, 2019).

O criador dos testes ABC rejeitou a idade cronológica como preponderante para a alfabetização, pois entendia que esse fator se mostrava alheio à psicologia da criança e ao seu desenvolvimento, aspectos caros aos escolanovistas e materializados no Manifesto dos Pioneiros (1932). No documento, propunha-se a organização da escola em consonância ao “desenvolvimento natural do ser humano” que estava atrelado às idades dos estudantes: “escola infantil (quatro a seis anos); educação primária (sete a doze) e secundária (doze a dezoito anos)” (1932, p. 418).

O “desenvolvimento natural” foi assinalado como um processo que exigia continuidade. O problema, então, se concentrou na necessidade de organizar os ciclos, sem que estes pudessem ser entendidos como independentes, mas articulados entre si, para atender aos sujeitos em diferentes momentos do desenvolvimento. Dada a relação entre a idade cronológica e o desenvolvimento natural dos indivíduos, a proposta dos pioneiros se distanciava dos testes ABC, mas também apontava para uma aproximação entre eles, uma vez que as relações que os mobilizavam eram basicamente uma educação contrária às práticas tradicionais de ensino, que se autointitulava inovadora, pois fundamentada na ciência, garantiria o aprendizado “de acordo com a ‘lógica psicologica’, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (Manifesto [...], 1932, p. 416).

Segundo Xavier, o movimento escolanovista criou uma democracia das capacidades biológicas, na qual a educação seria o “instrumento” e a “Ciência o elo unificador” de um objetivo maior, que era retratar o professor, as formas de organização escolar e a própria nação

(2004, p. 16). Por meio dessas relações, algumas particularidades de **Testes ABC** [...] requerem destaque.

No livro, a concepção de maturidade aparece como fundamentalmente biológica para que, após sua verificação, os professores adequassem as práticas de ensino às capacidades das crianças. Dessa forma, é importante salientar a fragilidade da proposição em relação à sua causa e efeito nas recomendações dirigidas aos professores. Como já dito, Lourenço Filho assinalou que as crianças que recebiam estímulos externos mais facilmente chegavam à maturidade e, no caso das parcialmente maduras ou imaturas, em sua maioria, bastava adequar a conduta do próprio professor para obter respostas satisfatórias. Isso permite compreender a maturidade como uma característica biológica e, ao mesmo tempo, passível de estímulos. Assim, a “lógica psicológica” voltada para as crianças era estendida aos educadores, uma vez que eles poderiam atuar na correção da natureza indesejada das crianças, incompatível com o desenvolvimento infantil e do país, desde que tivessem uma postura adequada aos princípios da Escola Nova.

A premissa comparece também no livro **Práticas Escolares: de acordo com o programa de ensino do curso normal e a orientação do ensino primário**, publicado pela primeira vez em 1940. Para o educador Antônio D’Ávila, normalistas e professores primários de São Paulo deveriam conhecer uma ampla literatura, principalmente estrangeira, referente às etapas do desenvolvimento infantil e seu processo de aprendizagem. Assim, seria possível ajustar as atividades escolares às necessidades das crianças, já que os professores teriam o domínio de técnicas inovadoras de ensino que garantiriam uma educação moderna e, por conseguinte, o progresso do país.

No repertório da inovação, destacam-se as prescrições sobre os testes aos quais as crianças deveriam e/ou poderiam ser submetidas. De modo específico, os professores foram informados sobre a existência dos testes criados pelos franceses Binet-Simon, para medir a inteligência; e os de Ballard, para detectar dificuldades relativas à audição e visão, criados pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, inspirados nas técnicas desenvolvidas pelo belga Decroly, pela russa Antipoff e outros. Porém, D’Ávila dedicou mais tempo às instruções sobre os testes ABC, demonstrando seu interesse por essa avaliação.

Atendendo às orientações de Lourenço Filho, os testes ABC foram sugeridos por permitir a homogeneização das classes e, por conseguinte, adequar o ensino às capacidades biológicas dos educandos. Conforme D’Ávila, o agrupamento dos estudantes das escolas primárias paulistas em 1931, promovido por Lourenço Filho, mostrou-se um “remédio adequado ao mal”, referindo-se à repetência (1965, p. 17). De modo que a interrupção da

proposta no ano seguinte devido à mudança do Diretor Geral do Ensino na capital não foi suficiente para impedir a aplicação dos testes, já que no Instituto de Educação e em algumas escolas, os testes continuaram sendo usados por docentes convencidos da necessidade desta avaliação.

As variações nas normas educacionais e na atuação dos professores paulistas em relação à aplicação de testes ABC demonstram, como assinalou Foucault, que “Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados dele”, isto é, o poder “Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (2021, p. 17-18). Dessas relações entre poder e saber, é possível notar que ações concorrentes à decisão estadual produziram mais alguns efeitos.

A circular nº 2, publicada pela Diretoria de Ensino em janeiro de 1934, previa a classificação das crianças em decorrência dos testes ABC sob duas condições: os diretores dos grupos escolares deveriam contar com o apoio de profissionais “habilitados do Serviço de Psicologia do Instituto Caetano de Campos, ou ocorrer por processos empíricos” (1965, p. 19). O processo empírico era baseado na organização inicial das turmas de acordo com a idade cronológica das crianças, as quais seriam redistribuídas após um mês de frequência escolar em classes de alunos fracos, médios e fortes, a depender das observações dos professores. No ano seguinte, a mesma circular incluiu a recomendação de que os testes ABC fossem aplicados para a organização das turmas do 1º grau do ensino primário. No entanto, nos três anos seguintes, a proposta, que já havia sido liberada e interdita, assumiu caráter facultativo nas normas estaduais paulistas. Segundo Lourenço Filho, somente em 1946 os testes foram novamente indicados pela administração de São Paulo (2008, p. 95).

O histórico das aplicações dos testes ABC em São Paulo não findou a exposição sobre o assunto. Antes de apresentar aos leitores as provas que constituíam os referidos testes e a conduta a ser seguida pelo aplicador, D’Ávila fundamentou a relevância da avaliação com palavras extraídas de um folheto assinado pela Diretoria Geral do Ensino da capital paulista em 1931:

Se a correlação entre a idade mental e a maturidade para o aprendizado da leitura fôsse sempre positiva, ou melhor fortemente positiva, fácil seria resolver o problema a seleção dos alunos do primeiro grau: escalonava-se uma escala de *testes de inteligência individuais, Binet-Simon, por ex., ou uma escala de testes de grupos, Dearbon. Mas essa correlação é fraca. Dai a necessidade de medida específica* (D’Ávila, 1965, p. 20, itálico nosso).

O excerto chama atenção, já que logo em seguida foram apresentados os testes de Binet-Simon, que tinham como objetivo medir a inteligência das crianças, dispensada na proposta de

verificação da maturidade. A ausência de um alerta ao professor-leitor sobre as diferenças entre os exames era comum em **Práticas Escolares** [...]. No caso dos testes de Ballard, por exemplo, foi localizada apenas a indicação em nota de rodapé de que este foi “organizado após estudo acurado das técnicas de Decroly, Antipoff, Pernambucano e Bueno de Andrade” (1965, p. 33).

Segundo Monarcha, os “testes objetivos explicitavam a entrada do ‘espírito científico’ no meio escolar, criando as bases necessárias para a organização científica de um outro ramo do conhecimento: a pedagogia” (2001, p. 14). Nessas condições, a base teórica e as informações sobre os testes – o que os diferenciavam uns dos outros – eram secundários no discurso de D’Ávila, já que a ênfase estava na reprodução das provas e em como os professores deveriam agir durante as aplicações. Em outras palavras, não se tratava de descrever cientificamente os testes, mas sim de propagar entre os educadores esses instrumentos que os levariam a atingir o que se considerava a ciência verdadeira sobre a criança naquela época.

Os modos de verdade sobre a criança expressos pelos testes, especialmente os ABC que se associam diretamente ao enunciado em análise, assumiram um espaço específico no livro, mas é possível notar que a relação entre a maturidade da criança em contraposição à sua idade cronológica não se manteve estável nos capítulos dedicados ao ensino da leitura e da escrita. D’Ávila afirmou que a escrita “não é, como parece, limitada ao primeiro ano primário. Ela deve, pelo contrário, iniciada ali, estender-se pelo curso todo [...]” (1965, p. 206). Quanto ao ensino da leitura, ele indicou que a técnica e as dificuldades que envolviam o ensino dessa habilidade requeriam o conhecimento dos normalistas. Dentre as suas orientações, estava o “contato de praticantes com as classes alfabetizantes do curso primário”, pois se tratava de uma forma de “familiarizar” os futuros docentes com os percalços comuns para o ensino da leitura (1965, p. 160).

Assim, é importante reiterar que, em São Paulo, onde o autor se pronunciava, a matrícula nas escolas primárias era baseada na idade cronológica da criança e os testes ABC eram facultativos. Além disso, a ordenação das classes de educandos fortes, médios e fracos poderia ser feita pela observação dos professores, o que, nesses casos, não anulava o fato de que as crianças tinham sete anos, idade correspondente ao ingresso na 1ª série do ensino primário. Dessa forma, ao apontar a 1ª série como a classe “alfabetizante”, D’Ávila permite concluir que o momento mais adequado para a alfabetização condizia com essa etapa de escolarização.

Sendo assim, o enunciado da maturidade como uma questão biológica em oposição à idade cronológica da criança pareceu tão questionável em **Práticas Escolares** [...] quanto em **Testes ABC** [...], já que para D’Ávila as atividades de leitura e escrita eram destinadas à 1ª série do ensino primário, isto é, para crianças com sete anos de idade. Por outro lado,

permaneceu estável a divulgação da adequação do ensino à psicologia da criança como um princípio básico a ser seguido pelos professores. Pode-se dizer que a rejeição à idade cronológica da criança como condição para o início da alfabetização não deixou de existir, mas adquiriu contorno nos discursos pedagógicos alinhados ao movimento da Escola Nova, por meio de orientações sobre a postura docente:

[...] muito se pode esperar da dedicação e boa vontade de nosso abnegado e inteligente professorado, no sentido de manter o ensino primário sempre ativo, atraente, experimental e adaptado ao meio ambiente e em rigorosa obediência aos ideais de uma escola moderna (D'Ávila, 1965, p. 72).

Assim, a maturidade da criança permeou o livro mais pelas recomendações de atividades a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula: como propor exercícios, com quais livros trabalhar, como organizar os materiais e o mobiliário escolar, do que pelo confronto direto com a fixação de uma idade escolar.

Efeito semelhante aparece no livro **Metodologia da Linguagem: para uso em Escolas Normais e Institutos de Educação**, escrito pela professora catedrática do Instituto de Educação do Distrito Federal, Jeanete Budin. Cabe dizer que a autora não se apropriava das denominações “escola nova” ou “escola moderna” e a atualização dos costumes escolares foi relacionada ao “movimento educacional renovador” (Budin, 1949, p. 45). No entanto, como fizeram os autores em períodos anteriores, ela atribuiu à psicologia as mudanças que ocorreram no campo educacional e o êxito das que estavam por vir, a partir da formação adequada dos professores.

Conforme Budin, “O estudo psicológico da criança, que ingressa na escola, criou o problema da maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita” e, mais precisamente, evidenciou que “Sem a maturidade é inútil começar a aprender a ler” (Budin, 1949, p. 59-60). As afirmações estavam associadas aos testes ABC, formulados por Lourenço Filho, de modo que foram descritas as provas e o conjunto de habilidades que poderiam ser avaliados pelos testes. A explicação, apesar de sintética, parecia suficiente para o propósito: apresentar os testes como uma ferramenta para aperfeiçoar o trabalho docente. Acreditava-se que os professores poderiam evitar “qualquer iniciação de leitura antes do tempo adequado” e, dessa forma, concentrar seus esforços na elaboração de atividades preparatórias para assegurar o nível de maturidade necessário para o aprendizado (Budin, 1949, p. 60).

Dito de outro modo, o professor não deveria investir em atividades de escrita sistemática dos alunos que não apresentassem capacidade para tanto, mas em atividades de adaptação das

crianças à convivência com os pares e aos modos de funcionamento escolar, de forma semelhante ao que ocorria nos jardins de infância. Budin, assim como Lourenço Filho, partilhava a ideia de que as crianças que haviam frequentado os jardins de infância tinham vantagens em relação às outras.

Mais adiante, no capítulo dedicado à escrita, as bases que sustentavam os testes ABC foram retomadas, mas sem que os leitores fossem expressamente informados sobre isso. Para a autora, os princípios científicos, ou seja, psicológicos, permitiram à pedagogia algumas conclusões sobre o ensino da escrita: a idade entre seis e sete anos é “ótima” para o início da aprendizagem, quando considerada um grupo de estudantes; os testes de idade mental e/ou Q.I. nem sempre revelavam os alunos que estariam em condições de aprender, porque “A aprendizagem da escrita, como a da leitura, depende de certo grau de maturidade (desenvolvimento físico geral, muscular e ósseo” (Budin, 1949, p. 96). Contudo, observa-se que o nível de maturidade em oposição à idade cronológica da criança não ocupou a mesma posição discursiva ao longo da obra, como mostram as recomendações sobre o ensino da literatura.

Entre outros fatores, os professores deveriam levar em conta “que a idade cronológica e a inteligência determinam o gôsto” infantil em relação à literatura, de modo que era preciso considerar materiais adequados à faixa etária das crianças para o trabalho escolar (Budin, 1949, p.133). No subtítulo “Análise psicológica dos contos infantis”, a autora explanou que os estudos sobre o desenvolvimento infantil permitiram compreender que o “conto maravilhoso”, por exemplo, era apropriado “para certa idade”, dependendo das condições familiares: crianças provenientes de famílias cultas se inclinavam a esse tipo de material entre quatro e oito anos, enquanto aquelas que residiam em condições menos cultas, tendiam a ter essa inclinação até onze anos (1949, p. 154). Nesta direção, foram estabelecidos critérios específicos para a seleção dos livros de literatura infantil, com base na idade cronológica dos alunos. Em suma, os primeiros livros deveriam ser coloridos, com letras grandes e com ilustrações, de forma que a predominância textual ocorresse progressivamente para acompanhar o crescimento dos estudantes: “*até 7 anos (analfabetos); 7 e 8 anos; 8 e 9 anos; 10 e 11 anos; 12 a 16 anos; 16 a 18 anos*” (1949, p. 163, itálico nosso).

O registro de que a alfabetização começava aos sete anos demonstra que o conhecimento psicológico dos testes ABC passou por uma releitura no discurso pedagógico, pois frequentemente as orientações didáticas eram adequadas primeiramente à idade cronológica dos estudantes, e não ao seu nível de maturidade. Dessa forma, a verificação da maturidade no discurso pedagógico aparece, principalmente, como uma estratégia científica para justificar o

não aprendido de algumas crianças, a partir da qual se buscava atender à maturidade ou imaturidade do aluno em idade escolar, ou seja, aos sete anos, mediante o ensino gradual das letras.

Um bom exemplo disso está no livro **A Escrita na Escola Primária** (1950), de Orminda Isabel Marques, professora e diretora da Escola Primária do Distrito Federal. A autora visava organizar o trabalho escolar de acordo com a psicologia da criança, o que implicava combater práticas de ensino consideradas tradicionais, vazias e sem significado para os estudantes. Sua contribuição para a configuração de uma nova educação se mostrou através da boa letra ou da boa escrita, termos usados para se referir à caligrafia muscular. A técnica exigia correlacionar o movimento e a escrita, com o objetivo de obter uma letra inclinada, uniforme e sem talhe, resultante da tração (Vidal, 1998). Os professores deveriam ter o domínio dos conhecimentos da psicologia da aprendizagem, e da fisiologia – que diz respeito ao movimento das mãos no ato da escrita e à adequação dos corpos das crianças no espaço escolar. De modo preciso, era necessário:

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

As prescrições são ilustradas na imagem a seguir:

Figura 2 – A boa posição para escrever

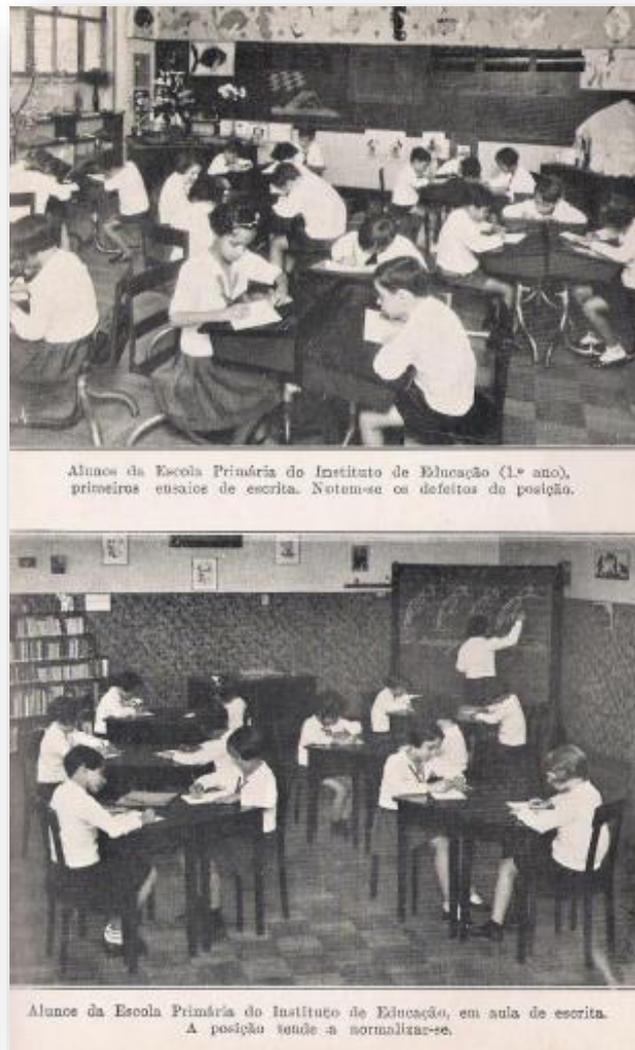


Fonte: Marques (1950, p. 48).

Vidal diz que, no início do século XX, a caligrafia muscular era associada a um movimento significativo, que trouxe novos traços para a cultura escolar: a “didática da racionalização da escrita”, que consistia na “racionalização corporal dos educandos”, para criar “hábitos de ordem e asseio e disciplina mental” (Vidal, 1998, p. 2-3). A propósito da cultura escolar, deve-se considerar a técnica da boa letra também no que diz respeito aos artefatos adequados à escrita. As máquinas de escrever não colaboravam para aprimorar o trabalho, pois afastavam os estudantes da prática manual e da escrita direta. Sendo assim, era recomendável que as crianças da 1ª série escrevessem com o lápis Faber nº 2, em papel jornal.

A seguir, o resultado esperado pode ser visto na Figura 3:

Figura 3 – Posição corporal para a escrita



“Alunos da Escola Primária do Instituto de Educação (1º ano), primeiros ensaios de escrita.
Notem-se os defeitos de posição”

“Alunos da Escola Primária do Instituto de Educação, em aula de escrita.
A posição tende a normalizar-se”.

Fonte: Marques (1950, p. 145).

A primeira classe apresentava uma posição “defeituosa”, uma vez que se tratava das primeiras aulas da boa letra, enquanto a segunda mostrava a “normalização” do posicionamento. O processo pode ser compreendido como uma consequência da norma e da vigilância, em termos foucaultianos, através por meio da docilização dos corpos. Para Foucault, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas” (1997, p. 133). A disciplina dispensava, tanto quanto possível, a violência propriamente dita, pela normalização. A norma corrige os desvios, os defeitos no

ato da escrita. Assim, as crianças não adotavam **normalmente** a postura considerada ideal para as aulas de escrita, mas, devido ao poder da disciplina, que incluía a estratégia da vigilância, aprendiam como proceder, tornando-se normalizadas.

O controle do comportamento recaía sobre os alunos e professores. Com a expansão da população em idade escolar, a duração das aulas foi reduzida para três horas no antigo Distrito Federal, o que afetou também a atenção dos professores. Eles foram acusados de ceder espaço para rabiscos e letras ilegíveis – resultados incompatíveis com a boa escrita/a boa letra, entendida como uma arte. Assim sendo, a questão poderia ser solucionada por meio do controle e vigilância dos corpos, como já mencionado, bem como pelo ajustamento dos professores às novas exigências educacionais, o que requeria considerar o momento adequado para que as crianças pudessem aprender as letras.

Como Budin, Marques compreendia “[...] que a idade de 6 a 7 anos é a idade ótima para o início dêsse aprendizado, em média, quando se estudam grupos numerosos; em cada indivíduo considerado, porém, a idade cronológica, por si só, é um índice de valor precário” (Budin, 1949; Marques, 1950, p. 25). Compreende-se, dessa forma, que ambas concordavam com Lourenço Filho quando afirmava que “só o empirismo e necessidades da vida prática, estranhos à intimidade do labor didático, levaram a lei a fixar uma idade”, já que disposição escolar das crianças segundo o critério da idade cronológica não permitia mensurar as condições individuais de aprendizado dos alunos (2008, p. 23).

Ao analisar os resultados dos testes ABC realizados no antigo Distrito Federal, Marques concluiu que o ensino da escrita exigia “«um certo nível de comportamento’», ou melhor, uma disponibilidade de recursos que o referido autor [Lourenço Filho] chama de nível de maturidade [...]” (1950, p. 25-26). Assim, ela concentrou-se em fornecer aos professores estratégias para corrigir o **comportamento** indesejado das crianças, para “[...] que essa modificação fosse acompanhada de maior eficiência ou rendimento e, assim também, de perfeição do ato” da escrita (1950, p. 21). Evidentemente isso não desvinculava os propósitos da autora dos que constituíam os testes ABC, já que Lourenço Filho também previa a adequação do comportamento infantil e, simultaneamente, da conduta do professor.

As descrições sobre a aprendizagem da escrita em conjunto com a maturidade da criança evidenciaram novamente a conexão entre os autores. Isso porque o termo foi tratado ora como uma questão biológica, pois “a escrita é um jogo de movimentos, de ações musculares. A psicologia exige, como já vimos, condições de maturidade para que elas se estabeleçam normalmente”; ora como intrínseca e, concomitantemente, passível de estímulos externos, já que “em verdade, a boa aprendizagem inicial da escrita exige um nível de maturidade e de

desenvolvimento fisiológico geral. Mas, para que essa aprendizagem se dê, é indispensável, também, que haja solicitação do meio [...]” (Marques, 1950, p. 29, 81).

Com a premissa as crianças exercitavam a escrita nas aulas de boa letra, como já citado. No entanto, o progresso dos alunos não deveria ser mensurado pelo nível de maturidade com os testes ABC, mas pelos exames formulados por especialistas americanos: um voltado à velocidade e outro à qualidade da escrita das crianças – o primeiro seguia a escala de Thorndike e o segundo a de Lister e Ayres. Com a orientação, era esperado que as crianças avaliassem a sua própria produção escrita, o que foi corroborado por D’Ávila (1965) como uma possibilidade de autocrítica.

Com o foco em outros modos de mensuração das capacidades das crianças para o aprendizado da escrita, a recusa à idade cronológica como critério para a organização escolar assumia uma posição secundária no discurso de Marques. Contudo, observa-se que esse efeito era superficial, já que a autora sinalizava que as escolas eram organizadas em períodos, sendo a 1ª série dedicada às crianças de sete a oito anos, de modo que os conteúdos para o ensino das letras deveriam ser divididos durante o ano letivo conforme o desenvolvimento da criança e seu nível de maturidade, respeitando, assim, a denominada fase preparatória: responsável por corrigir e/ou promover os requisitos necessários à aprendizagem sistemática, como será descrito adiante neste capítulo.

Em 1959, no livro **Metodologia da linguagem**, o professor catedrático do Instituto de Educação do Distrito Federal, Orlando Leal Carneiro, não teceu nenhum comentário contrário à fixação da idade escolar, e a verificação da maturidade da criança por meio dos testes ABC também não foi descrita da mesma forma. Antes, contudo, importa retomar algumas características do livro em comparação com o de Budin veiculado na década de 1940.

No capítulo 1, foi mencionada a semelhança entre os livros de Carneiro e Budin, os quais, com base na Lei Orgânica do Curso Normal (Brasil, 1946), apresentaram convergências em relação à designação dos capítulos e às unidades de discussão, bem como à apresentação de textos esquemáticos para facilitar a compreensão dos leitores em consonância ao movimento que ficou conhecido como “tecnicização do ensino”. Além disso, observou-se com certa estranheza a ausência de referências ao trabalho desenvolvido por Budin, haja vista a proximidade entre os materiais, como demonstram os excertos a seguir:

As chamadas línguas-mães nada têm de primitivas e o mesmo se pode dizer das que pertencem aos chamados povos primitivos. Elas diferem dos idiomas que falamos muito mais nas idéias, no conteúdo, do que pròpriamente na forma de expressão (Budin, 1949, p. 1).

Além disso, a origem da linguagem não pode confundir-se com as das línguas, pois as chamadas “línguas-mães” nada têm de primitivo e as línguas dos selvagens “só diferem das civilizadas pelas *idéias* e não pela *expressão*” (Carneiro, 1959, p. 17).

No entanto, não são apenas as semelhanças que chamam atenção nos textos. Os autores discutiram as fases do desenvolvimento da linguagem infantil, as modalidades e as etapas evolutivas da conversação infantil, mobilizando Piaget de maneiras distintas. Para Carneiro, os estudantes dos “Cursos Normais, dos Cursos de Pedagogia⁴⁶ e das Faculdades de Filosofia, e até aos que, já sendo professores, desejam aperfeiçoar-se” (orelha do livro, 1959), deveriam saber que o pesquisador suíço permitiu:

[...] uma interpretação nova da linguagem infantil. Nêle se inspiram todos os que tratam de psicologia infantil e dêle estão cheios os tópicos desta unidade. [...] Seu método é chamado *clínico* e, quanto aos seus grandes livros, *A Linguagem e o pensamento na criança* é o que sobretudo nos interessa. É um livro fundamental, que se tornou clássico no assunto” (Carneiro, 1959, p. 44-45).

Carneiro, então, trouxe uma breve biografia de Piaget e, de fato, seu estudo foi abordado ao longo de todo o capítulo. Já Budin, reconheceu a contribuição de Piaget para os estudos sobre o desenvolvimento psicológico da linguagem infantil, mas não mencionou uma obra específica, nem se limitou a analisar apenas os trabalhos do autor. Em vez disso, em uma nota de rodapé, afirmou que “As idéias de Piaget têm sido causa de inúmeras controvérsias, porém, como indiscutivelmente se trata de um autor de mérito, aceitamos, em certos assuntos, a sua orientação” (Budin, 1949, p. 20).

Isso talvez explique o motivo pelo qual as ideias de Piaget foram difundidas em 1949, sem a devida autoria. A título de exemplo, Budin assinalou: “Parece que, até determinada idade, a criança pensa e age de modo mais egocêntrico do que o adulto. Fala mais do que nós, mas o faz para gozo pessoal. O adulto cala mais, contudo a sua linguagem é, quase sempre, socializada” (1949, p. 25). Em contrapartida, Carneiro expressou a mesma ideia da seguinte maneira: “Há linguagem egocêntrica antes da socializada (Piaget)” (1959, p. 53).

A obra de Carneiro apresenta diferenças quanto à sua compreensão do movimento da Escola Nova e à disputa entre a maturidade e a idade cronológica da criança como condições para o início da alfabetização, o que o distancia de Budin e de outros autores. Ao contrário das terminologias usadas por Campos, Lourenço Filho, D’Ávila, Marques e Budin, o autor

⁴⁶ O curso de pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190/39, tendo sofrido alterações nos anos 1962 (CFE 251/62), 1969 (CFE 252/69) e 2006 (CNE nº 1, de 10/4/2006). A respeito da constituição histórica da pedagogia, ver: “Curso de Pedagogia no Brasil – História e Formação com pedagogos primordiais”, de Giseli Barreto da Cruz, 2011.

procurou demonstrar a insuficiência do ensino tradicional através do que chamou de “movimento pedagógico moderno da Escola Renovada”:

A simples preferência dêsse nome, entre os de Escola Nova, Escola Ativa e Escola Funcional, envolve uma atitude de crítica e não de aceitação integral. Com efeito, a aceitação das verdades dos movimentos pedagógicos contemporâneos não implica passividade, em relação aos exageros de alguns pedagogos que decretam a “falência” de tudo o que é velho (Carneiro, 1959, p. 110).

O excerto apresenta, pelo menos, dois desdobramentos. O primeiro diz respeito ao aparente desinteresse de Carneiro em recusar a organização dos ciclos escolares de acordo com a idade cronológica da criança. As fontes literárias e o programa de linguagem foram recomendados conforme a faixa etária dos estudantes, sem qualquer ressalva do autor a esse tipo de arranjo escolar, como apontavam Lourenço Filho, D’Ávila, Marques e Budin. Desse modo, a partir das orientações dirigidas aos professores, constatou-se que as crianças iniciavam o aprendizado da leitura e da escrita no mesmo período em que ingressavam na 1ª série do ensino primário, ou seja, aos sete anos de idade. As eventuais dificuldades das crianças deveriam ser supridas com atividades preparatórias – as quais serão abordadas mais adiante neste capítulo –, pois “Apressar o início da leitura e da escrita, sem probabilidade de êxito, será esforço ilusório” (Carneiro, 1959, p. 312). O segundo desdobramento está relacionado às considerações sobre a maturidade em associação à difusão dos testes ABC.

Segundo Carneiro, citando William Gray, que já havia apontado as dificuldades encontradas no ensino da escrita em relação à imaturidade geral, essa questão surgiu quando se buscou homogeneizar os alunos da 1ª série, que, ao contrário dos outros, não podiam seguir “o cômodo critério das notas de promoção na série” (Carneiro, 1959, p. 136). Para resolver o problema foram propostos testes mentais, mas isso não findou o assunto porque a maturidade não se tratava apenas de inteligência, “mas capacidade de observação e atenção, acuidade sensorial e posse de certos conhecimentos gerais” (1959, p. 136). No Brasil, a ideia foi representada pelos testes ABC para verificação da maturidade da criança para o aprendizado das letras, de Lourenço Filho, mas “Tais testes não constituem nenhuma originalidade, pois são adaptações dos testes de Leipzig, elaborados por Winckler sendo por isso também chamados ‘testes de Winckler’” (Carneiro, 1959, p. 136). Na seção dedicada à leitura de um referencial teórico, comum ao final de todos os capítulos da obra, o pedagogo Everardo Backeuser reiterou a não originalidade dos testes ABC:

Certamente com o intuito de atenuar dificuldades práticas do teste de Winckler Lourenço Filho teria pensado em aproveitá-lo, fazendo-lhe, porém, vários cortes e diversas modificações em algumas de suas técnicas. Disso resultou o teste ABC que tem tido aceitação no Distrito Federal, São Paulo e outros pontos do país (Backeuser apud Carneiro, 1959, p. 138).

Lourenço Filho em **Testes ABC** [...], mencionou Gray e Winckler, da seguinte maneira:

William Gray (1922), dos maiores especialistas em assuntos de psicologia aplicada à leitura, chegou a resultado idêntico. Tem mostrado em vários trabalhos que há necessidade de outro critério que não o da verificação do QI: ‘Há crianças de baixa idade mental que aprendem a ler bem e rapidamente; como as há, de idade mental elevada, que apresentam grandes deficiências no aprendizado. Há no caso, problemas novos que exigem novos estudos’. [nota de rodapé] Em estudo publicado pela Unesco, Gray (1953, p. 42) aponta os Testes ABC como instrumento que fornece, a esse respeito, ‘indicações realmente impressionantes’

[...]

Na Alemanha, talvez depois de ter verificado o mesmo fato, Herbert Winkler imaginou um complexo exame, não mais baseado no nível mental, mas capaz de revelar o que chamou de ‘fundamentos psicológicos para toda a aprendizagem escolar elementar’, que aconselha seja empregado nas escolas primárias como elemento de diagnóstico. [nota de rodapé] O trabalho completo de Winkler consta da publicação *Pädagogischpsychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins*, que, infelizmente, não pudemos obter. Conhecemos dele o resumo que o mesmo professor escreveu para a revista de divulgação *Neue Bahnen*, sob o título ‘*Psychologische Grundlagen für die Arbeit in der Elementarklasse*’, em 1925, e o qual nos serviu de precioso elemento para prosseguimento de nossas pesquisas (Lourenço Filho, 2008, p. 29-30).

O longo excerto não tem como objetivo elucidar quem estava com a verdade. Pretende-se apenas salientar que Carneiro mencionou os testes ABC, mas não os recomendou de forma explícita. Ou melhor, ao contrário de outros discursos analisados durante o movimento dos testes, os ABC não foram apresentados como um recurso valioso a ser seguido pelos professores, mas como o resultado de uma pesquisa, que, aliás, não foi a única a ser citada. Carneiro informou que “No Brasil, existe ainda, para analfabetos, o teste ‘linear’ ou de Minas Gerais, de Helena Antipoff (1959, p. 137).

Mais adiante, na seção dedicada às técnicas de medida objetiva da aprendizagem da linguagem, o autor afirmou que em relação à escrita:

A utilidade dos testes é hoje indiscutível, pois, mediante os mesmos, é possível determinar o nível mental das crianças, selecioná-las e traçar-lhes o perfil mental. Todavia, como pondera Mons. Pedro Anísio, é preciso ver no teste não um perfeito diagnóstico, mas um seguro prognóstico.

Todos os sistemas modernos, como o de Dalton, Winnetka, etc., empregam testes peculiares ao sistema a fim de que o próprio aluno possa avaliar o seu progresso nos estudos.

Pela sua objetividade e como seguro termômetro da classe, encontra, no teste, o professor um meio eficaz de se dirigir à média da classe, para não se adiantar com os fortes ou se atrasar com os fracos (Carneiro, 1959, p. 278).

Em seguida, foram apresentados testes para mensurar a leitura, a qualidade e a velocidade da escrita, a composição, a ortografia e a gramática. Especialmente, os testes propostos por Gali, Ballard, Claparède, Anderson, Haggerty, Thordinke, Ayres, Freeman, Newton, Burt e Starch. Dessa forma, o movimento do autor não implicava uma possível contrariedade em relação aos testes, em geral, considerados bons recursos pedagógicos, apenas que a maturidade e, por conseguinte, os testes ABC não foram tão exaltados quanto antes.

No livro **Metodologia do Ensino Primário: de acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais** (1960), destinados aos alunos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, o professor Theobaldo Miranda Santos considerava a maturidade da criança para o aprendizado da leitura e da escrita, mas não mobilizava o termo em associação aos testes ABC de Lourenço Filho.

Santos julgava indispensável organizar as classes conforme as diferenças entre os alunos, tais como: “maturidade, nível de inteligência e capacidade de trabalho”. A tarefa exigia dos professores algumas estratégias. Primeiramente, deveriam analisar os resultados dos testes de Q.I., mas, conscientes de que eles não ofereciam necessariamente uma avaliação precisa, pois dispensavam outros fatores relevantes, como “a vontade, a paciência, a capacidade de adaptação, o envolvimento com o trabalho escolar, etc” do estudante. Dessa forma, seria mais conveniente ordenar as turmas de acordo com três critérios: “o quociente intelectual, o aproveitamento escolar e a observação dos professores”, sendo os dois últimos, os mais importantes para a homogeneização das classes (Santos, 1960, p. 74). O professor entrava em cena porque a capacidade de trabalho das crianças se mostrava fundamental para o sucesso do aprendizado, mas “Não existem, infelizmente, testes capazes de aferir o nível dessa capacidade” (Santos, 1960, p. 74).

A recomendação estava relacionada à compreensão de que o aprendizado da leitura e da escrita era um processo complexo, que requeria maturidade psicológica das crianças, a qual garantia a “maturação das estruturas psicomotoras”, já que sem isso seria inútil iniciar o ensino tanto da escrita quanto da leitura (Santos, 1960, p. 139/167). Segundo o autor, as crianças

costumavam atingir a “maturidade/maturação” entre 6 e 7 anos – idade escolar –, mas nem por isso estavam imunes às dificuldades escolares durante o aprendizado da leitura e da escrita, de modo que os professores deveriam investir em atividades compatíveis ao “nível mental dos alunos” e, ao mesmo tempo, capazes de motivar os alunos (Santos, 1960, p. 91).

Nota-se que a maturidade foi tida como uma condição importante para o aprendizado e relacionada à “idade escolar” das crianças. Talvez por esse motivo, assim como Carneiro, o autor não tenha feito críticas à idade cronológica como um critério para o ingresso dos estudantes nas escolas. Além disso, o livro apontava a observação dos professores como sendo mais relevante do que os resultados dos testes psicológicos para promover a homogeneização das turmas, no entanto, os docentes não deveriam dispensar de modo primeiro essa avaliação para verificar a idade mental dos alunos.

Ao que parece, os discursos pedagógicos que priorizavam a verificação da idade mental das crianças – Campos, Carneiro e Santos –, não eram isolados das práticas escolares. De acordo com a professora e diretora do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal, Juracy Silveira, as escolas, na sua maioria, tratavam da disposição das turmas conforme o nível de maturidade proveniente dos testes ABC, a idade cronológica e/ou a idade mental das crianças. Contudo, para a autora do livro **Leitura na Escola Primária: Guia para Normalistas e Professores de Curso Primário**:

É evidente que esse processo seletivo não se destina a formar turmas homogêneas, visto ser a homogeneidade mais ficção que realidade. Assim, numa mesma turma já selecionada por êsses critérios há uma infinidade de interesses, de níveis de maturidade social e de aprendizagem. Nem tôdas as crianças de uma turma forte apresentam idênticos padrões de leitura. Surge, então, o problema de dar a cada uma ou a cada grupo o auxílio de que realmente necessita (Silveira, 1966, p. 158).

Sobre o mesmo assunto, as docentes do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo, no livro **Ensinando à criança: guia para o professor primário**, assinalavam que “a diversificação do trabalho de classe se impõe em nossas escolas como o único procedimento capaz de atender às diferenças individuais dos alunos em seus vários aspectos” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 21).

Dada a compreensão, a aplicação dos testes ABC, que já não estava em alta nas recomendações contidas nos livros veiculados em 1959 e 1960, apareceu nos Guias escritos por Silveira (1966) e Marcozzi *et al.* (1970) como uma orientação que não deveria ser isolada. Em outras palavras, os testes deveriam ser considerados aliados da prática docente, mas não

substituir ou dispensar a avaliação diária dos professores sobre as condições de aprendizado apresentadas pelas crianças.

Cumprir dizer que as professoras não eram contrárias aos testes ABC, pois acreditavam nos benefícios da avaliação, no entanto, elas questionavam a maneira como parte das escolas e professores analisavam os resultados desses testes. Segundo Silveira:

As diferenças individuais ainda nos levar a acentuar, aqui, os inconvenientes de uma classificação rígida das turmas e dos seus componentes, quando se procura separar as crianças pela aplicação de um instrumento único, isolado, e a etiquetá-las sob a rubrica de “maturados” e “imaturados”, de “capazes” ou “incapazes” – classificação que, via de regra, carregam durante todo o ano letivo, impedindo-as muitas vezes [sic] de receberem o auxílio e o estímulo de que necessitariam para o seu crescimento educacional (Silveira, 1966, p. 68).

Além disso, a aplicação dos testes também foi posta em discussão, visto que a fidedigna verificação da maturidade da criança estava em risco à medida que o elevado número de matrículas nas escolas primárias impedia a aplicação criteriosa dos testes e, nos casos em que não se ignorava o rigor, o resultado demorava a chegar pelo mesmo motivo: o alto número de alunos. Com isso, Silveira (1966) e Marozzi *et al.* (1977) julgavam mais eficiente identificar as dificuldades das crianças pela observação e registro dos próprios docentes.

O recurso indicado, em ambos os livros, seguia o modelo elaborado pelo americano Gerald Alan Yoakam, como já mencionado no capítulo 1. Em Silveira, era intitulado “Ficha de observação das condições de ‘prontidão’ ou de ‘predisposição’ para a aprendizagem da leitura e escrita” (1966, p. 70), enquanto em Marozzi *et al.* (1970, p. 135) foi chamado “Ficha de observação das condições de aptidão para a aprendizagem da leitura e da escrita”. A ficha somava 23 perguntas que, em sua maioria, bastava ao professor assinalar “sim” ou “não”, e dispensava um manual de aplicação. É importante ressaltar que a simplicidade das respostas não se aplicava às perguntas formuladas na ficha.

Os professores deveriam analisar o estado de saúde geral dos estudantes, se apresentavam algum problema de desnutrição ou fadiga, se tinham boa visão, audição e coordenação motora. Outro bloco de perguntas era sobre as condições emocionais dos alunos: se eram estáveis, sociáveis ou dependentes de outras pessoas, se demonstravam interesse e iniciativa nas atividades escolares, por conta própria. Apenas três questões, em certa medida, envolviam a interação entre o aluno e o aprendizado das letras – a pronúncia, a construção de frases completas e o vocabulário. O último ponto deveria ser considerado em relação à idade da criança, tal como o crescimento físico, ou seja, os professores deveriam avaliar se o estudante apresentava vocabulário e crescimento compatível à sua idade (Silveira, 1966; Marozzi *et al.*,

1970). Com o uso da ficha, esperava-se facilitar o trabalho dos professores e, simultaneamente, permitir a identificação da maturidade, ou qualquer outra condição que, considerada inerente ao educando, o impedisse de aprender como o esperado na escola, bem como os casos em que seria necessário o auxílio especializado de médicos e psicopedagogos (Silveira, 1966).

Nesta pesquisa, compreende-se a proposta como uma interface dos testes ABC cujo objetivo era o mesmo: identificar as (in)capacidades das crianças para o aprendizado. A diferença é que o resultado não deveria ser usado para organizar as turmas segundo a maturidade, mas para estabelecer quais conteúdos escolares poderiam ser aprendidos pelas crianças a partir deste critério. Isso porque, segundo as autoras, no caso de respostas majoritariamente negativas, os professores deveriam considerar que a criança ainda não atingiu “um bom nível de maturidade geral, para iniciar, com possibilidade de êxito, a aprendizagem da leitura e escrita” (Silveira, 1966, p. 72). O alerta também apareceu no livro de 1970 praticamente com as mesmas palavras “é provável que a criança não tenha alcançado um bom nível de maturidade para iniciar a aprendizagem” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 137).

A correção do problema previa um período maior de exercícios de prontidão e/ou a aplicação dos testes ABC em situações “especiais” (Marcozzi *et al.*, 1970) ou para alunos em “condições deficientes, após duas ou três semanas de escolaridade”, e somente após a observação dos professores (Silveira, 1966, p. 75). Os resultados, por sua vez, não deveriam ser usados para “formar grupos de classificação imutável, de componentes intransferíveis – as pseudo classes homogêneas – pretensão utópica, quer do ponto de vista científico, quer do social e humano” (Silveira, 1966, p. 69). No que diz respeito aos meios de corrigir o problema, o livro divulgado em 1970 foi mais abrangente, pois também recomendava que o professor examinasse a ficha de matrícula e médica do aluno e, se necessário, agendasse uma entrevista com os pais. As medidas eram consideradas como ferramentas complementares para “compreender, interpretar e dirigir o comportamento da criança” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 138).

Com esse modo de avaliar os estudantes, Silveira (1966) e Marcozzi *et al.* (1970) incorporaram ao discurso pedagógico o critério da idade cronológica para a organização das classes, sendo o aprendizado da leitura e da escrita recomendado na 1ª série do ensino primário, o que significava aos sete anos de idade. Conforme as autoras, “[...] que as turmas sejam organizadas pelo critério de idade cronológica, respeitando-se tanto quanto possível a faixa de escolaridade para a 1ª série – 7 a 8 anos” (1966, p. 74), visto que aos sete anos a criança já tende a “apresentar idade mental compatível ao aprendizado, muitas vezes, até mesmo aos 6 anos e meio” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 125).

Assim, a solução que de certa forma se avistava desde a década de 1940 nos discursos escolanovistas se repetia: os professores deveriam se concentrar mais em ajustar as atividades escolares para atender à psicologia da criança, do que em romper com a fronteira que fixava a idade escolar e, conseqüentemente, o início da alfabetização. No entanto, é preciso salientar que as autoras não justificavam a defesa da organização das turmas de acordo com a idade das crianças por força de uma regulamentação oficial, mas pelo entendimento de que crianças de uma mesma faixa etária possuíam “interesses” semelhantes, assim, inauguram uma outra maneira de pensar a questão que as distancia dos demais livros examinados até aqui. De modo preciso:

A coexistência, na turma, de diversos grupos, com diferentes níveis de maturidade geral e, dentre em pouco, com diferentes padrões de leitura, além de refletir a estrutura natural dos grupos sociais, poderá servir de estímulo aos mais lentos, aos mais tímidos e vale sempre por um desafio lançado à capacidade do professor, à sua arte de ensinar, isto é, à sua habilidade em conduzir os grupos, em selecionar experiências adequadas, em preparar o material de leitura para atender a condições peculiares a cada um, quando não a cada criança (Silveira, 1966, p. 69).

Acreditava-se que essa forma de estruturar o ensino daria mais segurança aos professores, pois estes teriam mais condições de determinar quando as crianças estariam “prontas” para o aprendizado (Silveira, 1966, p. 69; Marcozzi *et al.*, 1970, p. 135). Essa ideia atravessou os discursos pedagógicos que, inclusive, não declaravam encontrar amparo no movimento empreendido pelos escolanovistas.

Em 1985, no livro **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**, Iselda Terezinha Sausen Feil revelou que, com frequência, os professores em formação levantavam dúvidas sobre como determinar se a criança estava “pronta” para aprender a ler. Para a professora do ensino superior e do 1º grau de uma escola do Rio Grande do Sul, a resposta era única:

[...] tudo depende de sua turma. Não podemos prever um período para amadurecer. O crescimento é contínuo, podendo ser rápido ou lento, e isto quem pode detectar é o próprio professor. É ele que pode diagnosticar se os seus alunos já apresentam a maturidade necessária e, o que é fundamental, demonstram desejo de aprender a ler (Feil, 1985, p. 44).

O termo “maturidade” não foi associado ao movimento da Escola Nova, nem aos testes ABC, de forma que sua aparição acompanhava sem ressalvas à inovação do ensino proposta por Feil, a partir de um método natural de alfabetização. Assim, o professor deixou de aplicar e avaliar os resultados dos testes e passou a “diagnosticar” a situação das crianças por meio de

“uma série de exercícios” para promover “o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Feil, 1985, p. 44). De modo específico, foram propostos exercícios de coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação viso motora, percepção tátil, olfativa, gustativa, auditiva, visual, orientação temporal-espacial e para a operação do pensamento. O último exigia a prática de exercícios de atenção, concentração, discriminação, associação, classificação, inferência, generalização, conceituação e memória (visual, auditiva, espacial e motora), considerados como “elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico” (Feil, 1985, p. 59).

Não é simples determinar a base teórica adotada pela autora, já que foram enfatizados os trabalhos de Claparède, Montessori, Freinet, Wallon, Piaget, Decroly, entre outros, como mencionado no capítulo 1. No entanto, foi possível observar que as recomendações para o ensino da leitura e da escrita foram postas em associação ao pensamento piagetiano.

O professor deveria ter conhecimento sobre a evolução do pensamento infantil, como sugerido por Piaget, a fim de tornar a tarefa de ensinar a ler possível. A referida evolução, segundo a autora, contemplava três fases: “movimento e emotividade (15/18 meses aos 3 anos)”; “fantasia e imaginação (3 aos 6 anos)” e “pensamento racional e socialização (6 anos 8 anos)” (Feil, 1985, p. 66-67). No primeiro momento, a criança deveria preferencialmente “ler as gravuras”. Depois, situava-se na fase de “pré-leitura” e precisava entrar em contato com imagens seguidas de textos “curtos e educativos”, mas somente na terceira fase era que deveria iniciar o “processo de alfabetização”, ou seja, entre seis e oito anos de idade (Feil, 1985, p. 66-67).

Desrespeitar esse processo poderia ser “desastroso”, afinal “a criança aprende naturalmente a andar, falar, vestir-se... Tudo tem seu tempo” e, no que diz respeito à alfabetização, não é diferente (Feil, 1985, p. 44-68). A afirmação compôs a curta seção intitulada “Diante disto: o que dizer da alfabetização precoce?”, na qual a autora criticava os pais que desejavam iniciar a alfabetização antes da idade recomendada no livro, alegando que isso poderia prejudicar o futuro das crianças que seriam impedidas de alcançar todas as fases do desenvolvimento do pensamento. Nas palavras de Feil:

A sensação é de que os pais preferem que seus filhos façam um primeiro grau medíocre, mas que cheguem na frente, quando na maioria das vezes poderiam fazê-lo em condições ótimas, tanto do ponto de vista intelectual como sócio-emocional. Geralmente os problemas da criança que se alfabetizou precocemente eclodem na 3ª, 4ª ou 5ª séries, de acordo com experiências já comprovadas. Por que forçar uma aprendizagem precoce, se na idade de sete anos mais ou menos ela poderia vir de forma mais natural e fácil? (1985, p. 69).

Os prejuízos comprovados da alfabetização precoce não foram bem explicados, mas a combinação “natural e fácil” também foi aplicada ao ensino da escrita, já que bastava compreender que “A criança passa por estágios bastante definidos. Dos traços desordenados até a representação de cenas, ela vai evoluindo harmonicamente na sua percepção, linguagem, compreensão, relação...” (Feil, 1985, p. 91). Desse modo, a aprendizagem da escrita, assim como da leitura, exigia cautela dos pais e professores:

Muitos pais e professores apressam-se em ensinar a escrita sem se preocupar se realmente aquilo que a criança escreveu foi dominado e compreendido por ela. Educadores querem ver um caderno bonito, com bastantes coisas escritas. E, quando a criança não consegue fazer “aquela” tão almejada letra bonita (o que é muito natural que aconteça, quando a criança não está madura para esta atividade), apressam-se em apresentar-lhe o famoso Caderno de Caligrafia, onde a saturam, obrigando-a a preencher linhas com palavras vazias de significado, isoladas do processo. Esta atividade é encarada pela criança como um castigo, pois ela se define como uma exceção, uma “atrasada” (Feil, 1985, p. 90).

A crítica ao uso dos cadernos de caligrafia marca uma ruptura entre os discursos pedagógicos escolanovistas e construtivistas: o ensino técnico centrado na estética da escrita foi substituído pela interpretação da evolução dos grafismos produzidos livremente pelas crianças (Camini, 2015). O trabalho desenvolvido por Marques (1950) sobre a caligrafia muscular é ilustrativo, pois, como já foi dito, a ideia era promover a estética da boa letra/da boa escrita e, ao mesmo tempo, conferir agilidade e legibilidade à escrita. Em contraste, Feil afirmava que “não importa *como* [a criança] escreve, mas o *que* ela escreve” (1985, p. 97). Assim, a “letra bonita” perdia o lugar de destaque para a “livre expressão” da criança, visto que “a escrita é um movimento fluente e contínuo, e só o traço livre da criança, executado dentro de sua fase evolutiva, pode prepará-la para esses movimentos” e permitir a “construção do saber pelo próprio aluno” (Feil, 1985, p. 94 - 118).

A partir dos anos 1980, os discursos pedagógicos propagaram a ideia de que as crianças construam o seu próprio conhecimento de modo evolutivo, assim, os professores não poderiam ignorar os conhecimentos que elas adquiriram antes de frequentarem a escola. Feil afirmava que os docentes deveriam partir do que as crianças já sabiam para organizar as atividades escolares, isso porque “[...] até o seu ingresso à escola a criança já aprendeu inúmeras coisas”

e “aprendeu, talvez, com mais consistência já que ela aprendeu a fazer, fazendo-as” (1985, p. 12).

Em semelhança, a professora e orientadora pedagógica da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, Gilda Rizzo, dizia em seu livro **Alfabetização natural** (1988) que:

Muitos anos antes de iniciar-se o processo de alfabetização propriamente dito, os pré-requisitos para que ela ocorra com sucesso ou relativa facilidade estarão se incorporando às vivências naturais da vida familiar da criança; ouvir histórias, com enlevo e fascínio, contadas pela mãe, pai, avó ou pessoa querida; assistir ao pai, a mãe ou parente íntimo lerem à sua frente, traduzindo a leitura de um manual, regras de um jogo, ou maneira de fazer um bolo, em informações práticas e de uso concreto, que possam ser realizadas à sua vista; assistir também, pessoas ligadas a ela escreverem e fazerem anotações de uso prático. [...] Talvez tenha até aprendido, antes de entrar para a escola, a reconhecer, além do seu nome, o nome de seu pai, de sua irmã e de seu avô ou avó (Rizzo, 1988, p. 35).

Rizzo, assim como Feil, defendia a ideia de que a alfabetização deveria acompanhar o desenvolvimento da criança, mais especificamente, a partir do que também chamou de método natural. A proposta foi divulgada em associação aos conhecimentos de Jean Piaget e Heloisa Marinho, mas é possível notar que a autora se baseou no primeiro teórico, sobretudo, para abordar a questão da maturidade e a idade mais adequada para a alfabetização.

A verificação da maturidade das crianças através da aplicação dos testes ABC e a compreensão de que seria inútil iniciar a alfabetização sem essa característica dos estudantes, como previam os escolanovistas, deixou de fazer parte das orientações pedagógicas construtivistas, o que não significa que o termo tenha deixado de ser veiculado. Rizzo justificava o método natural, pois, fundamentado nas atividades certas, entregaria aos educadores “um poderoso recurso para alcançar o objetivo máximo de desenvolvimento de todos os alunos, independente do seu nível ou tipo de prontidão ou maturidade” (Rizzo, 1988, p. 37). Neste aspecto, convém dizer que a manutenção do termo sofreu uma variação devido à perspectiva teórica de Piaget em relação à maturação biológica – embora a explicação de Rizzo tenha sido insuficiente, pois se confundia com o estímulo do meio, o qual deveria ser garantido pelos professores por meio de exercícios oferecidos às crianças.

Sob os preceitos piagetianos, a autora também encontrou amparo para discutir a idade mais indicada para o aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Rizzo, o estudo de Piaget revelou que a faixa etária de sete ou oito anos é a mais adequada para iniciar o ensino das letras. Ainda assim, era preciso estar atento ao fato de que essa conclusão não impedia, eventualmente, que crianças menores pudessem aprender a ler e a escrever, “mas elas seriam as exceções e não a regra” (Rizzo, 1988, p. 25-26). A questão também fez parte da discussão sobre as condições

emocionais das crianças para o aprendizado. Conforme a autora, pouco adiantaria a criança atingir a maturidade presumida para a idade se ela não tivesse vontade de aprender. Portanto, ela advertia que os professores não deveriam “Simplificar essa avaliação e tomar como único critério um número: sete anos, antes dos sete não, depois dos sete anos de idade sim, é isentar-se de responsabilidade num julgamento tão sério. É emitir juízo às cegas, irresponsavelmente” (Rizzo, 1988, p. 40).

Com isso, pode-se dizer que, embora apoiados na mesma perspectiva teórica, os discursos de Rizzo e Feil não são os mesmos em relação à idade das crianças como aspecto a ser considerado para o início da alfabetização. Como já foi demonstrado, Feil (1985) considerava prejudicial ao desenvolvimento infantil o aprendizado antes dos sete anos de idade, enquanto Rizzo (1988) alargava a ideia ao propor que os educadores considerassem as condições emocionais da criança para o aprendizado, ao invés de estabelecer uma idade mínima para definir a maturidade e, por conseguinte, o sucesso dos estudantes.

No rol das variações discursivas situa-se o livro **Construindo a alfabetização** (1991). Vilma Mello Biscolla, professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo, rejeitou o termo maturidade como parte de sua proposta para a alfabetização, pois a verificação remeteria aos testes psicológicos defendidos pelos escolanovistas. A autora não via com bons olhos o movimento dos testes, pois isso prejudicou sua formação na Escola Normal, como já foi mencionado no capítulo 1, assim como sua experiência profissional inicial. Segundo Biscolla, a Secretaria de Educação da capital paulista, em virtude da Lei nº 5.692 de 1971⁴⁷, que fixava as Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus, passou a disponibilizar guias curriculares para os professores seguirem em prol da democratização do ensino. A proposta de São Paulo antevia a formação de classes homogêneas como uma maneira de respeitar a criança e a sua maturidade. Com isso,

Estabeleceu-se nas escolas o período preparatório, quando as crianças eram trabalhadas nos fatores emergenciais com o objetivo de, após aproximadamente quinze dias, reorganizá-las seletivamente através de testes avaliativos de maturidade, prevendo-se alfabetização promissora. Consequentemente, as classes formadas variavam desde as fortíssimas até as fraquíssimas, existindo, também, as classes fortes, médias, fracas e dos repetentes (Biscolla, 1991, introdução).

Nesta direção, é possível notar mais uma vez a relação entre poder e saber (Foucault, 2021) nas leis, nas normas estaduais e nas decisões dos professores. Segundo a autora, as

⁴⁷ Como já foi mencionado no capítulo 1, a LDB/1971 promoveu a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a junção do primário e do ginásio, atendendo estudantes de sete a quatorze anos de idade. Além disso, foi responsável pela interrupção dos Cursos Normais.

normas oficiais não eram suficientes para assegurar a alfabetização das crianças e, por isso, ela e outros docentes buscavam homogeneizar as turmas com constantes reorganizações, mas não obtiveram êxito. Para Biscolla, o problema era composto por duas dimensões interligadas. A alfabetização era proposta por intermédio das cartilhas, o que tornava o ensino mecânico e cansativo para os alunos. Ao mesmo tempo, havia a recomendação que condicionava o aprendizado das letras a um certo nível de maturidade da criança, o que, para a autora, responsabilizava o próprio aluno pela sua capacidade de aprender ou não. Além de corroborar a crença de que as crianças oriundas das classes populares apresentavam uma predisposição para o não aprendizado, dada a carência cultural⁴⁸ de suas famílias.

Biscolla encontrou um outro modo de pensar sobre a alfabetização a partir dos “pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita conforme os estudos de Emilia Ferreiro e a teoria piagetiana do conhecimento” (Biscolla, 1991, introdução). Inspirada no trabalho de Ferreiro, a autora aplicava a avaliação diagnóstica/sondagem, para identificar e classificar os níveis de escrita das crianças: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, como explicado no capítulo 1. Com base nos resultados, foram sugeridas atividades distintas para os estudantes da mesma turma, a fim de atender às singularidades das crianças para o aprendizado. Isso tranquilizava Biscolla, pois a afastava da tarefa impossível e equivocada de promover a homogeneização da classe, como orientavam os escolanovistas. No entanto, percebe-se que a comanda não era necessariamente o problema, mas sim o modo de proposição, visto que em **Construindo a alfabetização**, “a homogeneidade se fazia agrupando” os alunos e não mais a classe (Biscolla, 1991, p. 25). Em outras palavras, passou-se a organizar, dentro da mesma sala, grupos homogêneos quanto à hipótese em relação à escrita e não pelo nível de maturidade.

No livro **Alfabetização em questão** (1995), escrito pela professora e pesquisadora da FEUSP, Silvia de Mattos Gasparian Colello, a maturidade foi dispensada, assim como na obra de Biscolla (1991). Igualmente, a avaliação diagnóstica e/ou sondagem, influenciada pelo trabalho de Ferreiro, foi considerada uma ferramenta importante para a alfabetização. Conforme a autora, a medida permitiu compreender que “A capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito ‘somar pedaços de escrita’, mas, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade”, como desconheciam “ingenuamente” os educadores de outrora (1995, p. 27).

⁴⁸ Biscolla desenvolveu a questão a partir das contribuições de Magda Soares no livro “Linguagem e escola, uma perspectiva social” (1986).

A descrição torna possível compreender o motivo pelo qual os discursos construtivistas, na sua maioria, não se preocupavam em confrontar a idade cronológica das crianças como um impedimento para a alfabetização:

Trata-se, conforme demonstrou Emilia Ferreiro (1986a), de um processo de elaboração pessoal psicogeneticamente ordenado. Pessoal porque, embora possa ser estimulado, a aprendizagem depende exclusivamente do indivíduo. Psicogeneticamente ordenado porque essa aprendizagem é caracterizada por estágios *cujas sucessões independem da idade da criança*, mas sim das oportunidades de contato que ela tenha tido com a leitura e escrita. Em outras palavras, cada passo dessa conquista depende das condições que o indivíduo tenha para testar as suas hipóteses, surpreender-se com os resultados e encontrar bons motivos para substituir suas concepções iniciais por outras mais elaboradas e próximas do sistema convencional da escrita (Colello, 1995, p. 32, *itálico nosso*).

A ideia comparece no discurso de Biscolla (1991). Para ela, a turma ser composta por crianças de idades diferentes – seis, sete e oito anos – não era um problema, uma vez que “eram todos simplesmente crianças, as nossas crianças da escola pública, sujeitos cognoscentes, construtores do próprio conhecimento” (Biscolla, 1991, p. 27). Os educadores deveriam considerar as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem, proporcionando as melhores condições de aprendizagem para que elas desenvolvessem suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita (Biscolla, 1991).

Os enunciados examinados permitem notar que as bases psicológicas adotadas pelos discursos pedagógicos interferiram diretamente nos modos de compreender, recusar e defender uma idade mais adequada para a alfabetização. Entre 1930 e 1950, a idade como um critério seguro para o início do aprendizado das letras foi alvo de críticas e/ou ressalvas pelos discursos pedagógicos. Nos anos 1960 e 1970, já havia uma preocupação em lidar com essa regulamentação oficial de forma a atender às necessidades das crianças de acordo com a idade cronológica delas. Nos anos 1980 a 1990, por sua vez, a questão ocupou uma posição secundária no discurso, pois não havia nenhum conflito entre este aspecto e o aporte psicológico que o discurso pedagógico adotou para conduzir a alfabetização das crianças. Baseados no trabalho de Piaget, os discursos construtivistas compreendiam que as crianças estavam aptas ao aprendizado da leitura e da escrita aos sete anos de idade e, eventualmente, antes disso.

2.2 A leitura e a escrita condicionadas ao interesse da criança

Nos livros examinados, a adequação do ensino ao interesse da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita atravessou os discursos pedagógicos escolanovistas e construtivistas. O enunciado, não raro, era associado a outros: o professor deveria promover **a motivação natural da criança/a necessidade do aprendizado para a criança**.

Apesar de o assunto ter sido abordado em todos os textos, como já dito, apenas dois deles buscaram conceituá-lo. Em **Testes ABC** [...], a definição das expressões apareceu paralelamente:

O que se chama *motivação*, do ponto de vista teórico, é o jogo das necessidades biológicas e de natureza social que com essas se associam e de algum modo as transformam, dando-lhes o aspecto de disposições, atitudes, desejos, sentimentos, valores. Do ponto de vista prático, é o estudo das situações que levem os indivíduos a orientar a sua conduta numa certa e determinada direção

[...]

À relação habitual entre um motivo e um incentivo é que se *dá o nome de interesse*. Esse termo não designa um poder ou função, mas simplesmente uma relação de conveniência entre motivos e incentivos. Nenhuma coisa, pessoa ou situação é interessante por si mesma; interessante será segundo a relação de conveniência que se haja estabelecido (Lourenço Filho, 2008, p. 147-148, itálico nosso).

No livro **Metodologia da linguagem** [...], Budin discorreu sobre a motivação e o interesse da criança de forma análoga. Como segue:

O ensino deve ter como base aquilo que em educação se convencionou chamar de *motivação*, a qual pode ser explicada como uma “conexão entre o trabalho escolar e as experiências, interêsses, valores e aspiração dos discípulos. Representa um esforço vitalizado em oposição ao esforço sem interêsse.

[...]

Que é o *interêsse*? ‘Relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto’. As coisas não são interessantes em si. O reflexo condicionado fundamenta as leis da aprendizagem e a noção atual de interêsse.

(Budin, 1949, p. 39-54, itálico nosso).

A autora complementou que havia uma correlação entre as expressões. O interesse apresentava “bases fisiológicas”, “só pode vir de dentro para fora e não de fora para dentro” e a motivação não era “mera cobertura de açúcar”, devendo ser explorada na escola de maneira intencional, “variando com o tipo de atividade, a idade e o desenvolvimento físico e mental do educando” (Budin, 1949, p. 39, 40, 53). Compreende-se que a motivação é uma extensão do interesse, tornando-se, portanto, a motivação o ponto central do trabalho docente para alcançar o que, frequentemente, comparece e se confunde apenas como interesse nos discursos

pedagógicos. Sendo assim, os livros analisados se ocuparam, sobretudo, em orientar o “ponto de vista prático” da questão, como dizia Lourenço Filho, evidenciando a importância do professor em motivar, por meio de ações externas, o interesse das crianças.

No livro **Escola Moderna** [...], o professor comprometido em garantir o interesse das crianças afastava-se, ao mesmo tempo, das práticas escolares ultrapassadas. Segundo Campos, tanto na escola nova quanto na escola tradicional, o interesse era uma característica essencial e inerente ao ensino. O problema é que na perspectiva tradicional “O que se lhe ensinava eram coisas interessantes para o adulto mas não para êle, como criança que era” (Campos, 1946, p. 75). Desse modo, era comum que os professores tradicionais provocassem o interesse dos alunos por meio de estratégias inadequadas, como a obtenção de recompensas ou apenas para evitar punições.

Nesse aspecto, percebe-se um distanciamento entre Campos e Budin. Para a última, a motivação perpassava justamente a vontade da criança “de alcançar honrarias ou prêmios”, pois a “A motivação geral do ensino faz o escolar desejar certos resultados, levando-o a se identificar com a atividade por meio da qual alcançará o fim em vista” (Budin, 1949, p. 39-40). Em contraponto, Campos afirmava que essas práticas de recompensas ocorreriam porque ainda não havia, entre os professores, a preocupação em adequar o ensino à psicologia da criança:

Essa evolução representa um dos aspectos da adaptação, do ajustamento da escola à criança, ajustamento empiricamente praticado, a princípio, e mais e mais científico, à medida que a pedagogia se vai apoiando nos desvendamentos, cada vez mais nítidos, da alma infantil, conseguidos pela marcha progressiva da psicologia (Campos, 1946, p. 87).

O saber científico/psicológico dizia respeito à relação entre a idade cronológica e o “grau de adiantamento mental” da criança, pois, a partir daí, era possível notar que o crescimento e o desenvolvimento intelectual ampliavam o campo de interesse delas (Campos, 1946, p. 87). Isso não tornava a definição do que interessava às crianças menos complexa, contudo, permitia concluir que elas se interessavam pelo concreto, o que estava ao seu alcance; pelas coisas que despertam sua atenção, como cores e sons; pelo que é vivo e tem movimento, como os animais; e, por fim, pelo “maravilhoso”, isto é, uma variação do que é novo para elas, como uma viagem (Campos, 1946, p. 87-88).

Os educadores deveriam ter o domínio dos conhecimentos psicológicos, de modo a compreender que “Interessado naturalmente, o aluno quererá estudar, isto é, buscar os elementos de que sente necessidade; quererá agir, isto é, dar expansão à atividade que lhe freme no cérebro e em tôdas as fibras do organismo” (Campos, 1946, p. 225).

A ênfase no trabalho docente acompanhava as prescrições de D'Ávila sobre o tema. No livro **Práticas Escolares** [...], recomendava-se que o ensino deveria ser baseado na psicologia da criança, o que exigia um professor à altura: “[...] o moderno educador volta suas vistas para o trabalho do aluno, procurando fazê-lo aprender em atitude de permanente interesse e de satisfação” (D'Ávila, 1965, p. 13). Com o roteiro fixo, o autor não buscou explicar o que gerava o interesse das crianças, mas o considerava fundamental para a prática docente. Dessa forma, as menções à expressão foram feitas sem qualquer detalhamento, como demonstram as seguintes formulações: “o interesse é a mola real do ensino”, ou ainda, “E a atenção não sendo coisa objetiva, mas um estado mental, emotivo, é necessário motivar a aprendizagem, criar interesse na aquisição das técnicas”, de modo que é necessário “considerar sempre o interesse do aluno na dosagem das tarefas” (D'Ávila, 1965, p. 173-233-277). Embora o interesse e/ou a motivação sejam aspectos subjetivos, acreditava-se que os educadores poderiam atingir esse objetivo utilizando a técnica de ensino apropriada, a qual, em geral, era válida desde que concordasse com o que os escolanovistas diziam ser a psicologia da criança.

Em sua obra **A escrita na Escola Primária** (1950), Marques também defendia que cabia aos educadores propiciar as condições necessárias para que a criança se sentisse motivada e interessada pelo aprendizado e, a partir dos modos como orientava o trabalho docente, foi possível notar mais de perto a psicologia da criança como algo que se concretiza ou não através da psicologia do professor, ou seja, como algo que é moldado. Segundo a autora, “ninguém pode negar que as condições psicológicas, criadas pelo professor, são condições indispensáveis ao êxito do ensino” (1950, p. 27), e ignorar isso seria contribuir para o não aprendizado, resultando em um problema amplo e grave no campo educacional.

As explicações sobre o que seria a psicologia da criança foram tão superficiais na proposta de Marques quanto na de D'Ávila, mas a mobilização dos conhecimentos psicológicos para conferir credibilidade a uma concepção de ensino específica permaneceu estável no discurso. A título de exemplo:

Pensava-se em outros tempos, e ainda muita gente pensa hoje, que para aprender basta repetir. Consequentemente, para aprender a escrever, basta escrever... A repetição seria o segredo fundamental da aprendizagem. Os pacientes estudos da psicologia moderna demonstram, porém, que a repetição será causa necessária, mas não suficiente. Na verdade, nem tudo que se repete é aprendido, e o próprio caso da escrita demonstra que as crianças não aprendem a escrever melhor, nem mais rapidamente, se os exercícios a que se entregarem, embora por anos sucessivos, não forem organizados de modo a atender às causas reais da aprendizagem. Não nos propomos a discutir aqui as várias teorias da aprendizagem. Em todas elas, porém, vemos *o importante papel da motivação, ou seja, do aproveitamento dos interesses naturais das crianças, na prática dos exercícios* (Marques, 1950, p. 22, itálico nosso).

De modo semelhante, Budin afirmava que:

Antes se pensava que, para aprendê-la [a escrita], bastava repetir. Sabe-se, agora, que é preciso repetir com interesse, com necessidade, donde a importância da motivação, ‘colocação do aprendiz em situação de desejar a própria atividade de aprender’. A criança não se interessa pela escrita, pois vê nela uma atividade artificial; todavia, um meio social médio ou superior age sobre ela, estimulando o hábito da escrita. Se o trabalho fôr sugerido de forma interessante e o escolar perceber o propósito real da aprendizagem, não haverá mais problema (Budin, 1949, p. 95).

Nos discursos pedagógicos, referências precisas aos estudos sobre a psicologia moderna ou a uma teoria da aprendizagem não eram relevantes. Bastava informar aos educadores de que, nessas bases científicas e verdadeiras, a motivação ou o interesse da criança era indispensável para a aprendizagem. Como o conhecimento psicológico se limitava ao interesse e à motivação das crianças, qualquer prática que se distanciasse disso era considerada uma aproximação com “outros tempos”, os quais eram mencionados em alusão ao ensino tradicional: base teórica desqualificada pela repetição como uma atividade mecânica oferecida aos alunos e por se distanciar do verdadeiro conhecimento sobre como as crianças aprendem e do que precisam para isso.

Os enunciados formulados por Carneiro no livro **Metodologia da linguagem** (1959) também mostraram o interesse da criança pelo aprendizado subordinado a uma concepção educacional que, por conseguinte, distanciava-se de um ensino retrógrado. Segundo o autor, o ensino tradicional produzia uma rotina escolar marcada pela “monotonia, o desinteresse e, conseqüentemente, a ineficiência do ensino que cada vez mais se acentua, provocando um brado de alarma: ‘Como está descendo o nível do ensino primário’” (Carneiro, 1959, p. 299). A solução do problema requeria que os professores preparassem as atividades de forma conveniente, isto é, nenhuma tarefa deveria ser imposta às crianças – “Fica desde já firmado que devemos condenar os temas impostos, alheios aos interesses dos alunos”, só assim seria possível interessar os alunos nas tarefas a serem realizadas na escola (Carneiro, 1959, p. 65-313).

Santos, em seu livro **Metodologia do Ensino Primário** [...], afirmava que o ensino de leitura e escrita deveriam “gravitar” em torno do interesse dos estudantes, pois com essa medida, “a criança como que vislumbra o novo mundo que se abre à sua atividade e o seu interesse pelas páginas impressas surge, espontâneo e palpitante” (Santos, 1960, p. 152-178). A nova configuração para o ensino das letras foi atribuída às “investigações fisiológicas, psicológicas e higiênicas” e, desde então, “Foram abolidos os exercícios estereotipados, a cópia

de modelos, os cadernos de escrita. O ensino ficou subordinado ao interesse e ao trabalho livre e criador da criança, sob a direção inteligente do mestre” (Santos, 1960, p. 161).

Observa-se, contudo, que a proposta não se dava de maneira tão “espontânea” e “livre” como afirmava Santos. Afinal, era recomendado que o professor ajustasse:

[...] o assunto a ser desenvolvido à experiência e aos interesses dos alunos. Os elementos motivadores devem ser procurados ao longo de toda a aula. No plano de aula, o professor deve consignar os recursos de que lançará mão para a motivação das atividades educativas. *As tendências instintivas e os interesses dominantes em cada idade devem ser o ponto de partida dessa motivação* (Santos, 1960, p. 91, itálico nosso).

O interesse da criança como algo a ser despertado pelos docentes permaneceu nos discursos pedagógicos subsequentes. Em **Leitura na Escola Primária** [...], Silveira dizia que já não havia professores alheios ao tema, pois “Pesquisas realizadas nesse campo revelaram que a criança se interessa pelas aventuras, pela ação, luta e mistério; pela vida humana e suas realizações; pelos animais; pelas coisas que lhe são familiares” (1966, p. 47).

Com a descrição, nota-se, mais uma vez, que os discursos pedagógicos associavam o interesse das crianças pelo aprendizado aos conhecimentos científicos, mas não mencionavam quais foram esses estudos, seus responsáveis e a maneira como chegaram a esses resultados. Além disso, no livro em questão, há a assertiva de que “Raramente os interesses provêm da natureza original da criança. São produtos culturais do meio em que ela vive, incorporados à sua personalidade” (Silveira, 1966, p. 47). A afirmação torna-se problemática quando comparada aos livros analisados em períodos anteriores, os quais, na sua maioria, julgavam que competia ao professor despertar o interesse – intrínseco e, eventualmente, adormecido – da criança, que, até então, era negligenciado nas escolas tradicionais devido à falta de conhecimento sobre esse aspecto relacionado à psicologia infantil. Silveira, ao contrário, não considerava o interesse como um atributo natural da criança. Assim, compreende-se que não há como despertar o que, por si só, se configura por estímulos externos e que a prescrição mais objetiva seria a de que os professores deveriam fabricar condições de aprendizagem que “garantissem” o interesse e a motivação da criança.

A proposta de Silveira tornou-se cada vez mais evidente quanto à fabricação do interesse infantil. Ela instruiu os professores a assegurarem o interesse e a motivação das crianças, mas não de qualquer maneira. Sendo o interesse motivado por estímulos externos, era imprescindível cuidar da “qualidade” do que atraía a atenção das crianças, pois o mais apropriado era “criar no aluno” o desejo de ler “o que é belo, útil e construtivo”. Afinal, “a arte

de ensinar não significa saciar interesses, mas alimentá-los, enriquecendo-os” (Silveira, 1966, p. 47).

Dessa forma, o interesse infantil não deveria ser apenas garantido, mas também manipulado pelos professores de forma subjetiva, visto que o “belo, útil e construtivo” dependia justamente do julgamento docente. Neste caso, compreende-se que o ensino adequado à psicologia infantil resulta da forma como o professor assimila estes conhecimentos e os aplica à prática pedagógica. Daí a importância de examinar como ocorre essa relação pedagógico-psicológica nos discursos dirigidos à formação de professores.

Efeito semelhante foi observado no livro **Ensinando a criança** [...], de 1970. Segundo as autoras, os professores deveriam planejar “cuidadosamente seu trabalho, de acordo com os interesses e possibilidades da turma” (1970, p. 20). Essa mensuração se dava a partir das atividades propostas pelos docentes, visto que “A participação dos alunos nas experiências que os levarão à aprendizagem é garantida pelo interesse que essas experiências lhes despertem” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 130).

A informação difundida era de que as crianças apresentavam interesses distintos umas das outras, de tal forma que “os recursos para despertar o interesse dos alunos” deveria integrar o planejamento docente das aulas (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 22-64). Uma boa proposta didática previa atividades diversificadas para atender aos diferentes níveis de interesse e desenvolvimento mental dos alunos, porque tarefas idênticas demandavam um tempo considerável para serem cumpridas por todos os estudantes, o que resultava no “desinteresse” de alguns deles (1970, p. 22). Inculcava-se nos docentes a ideia de que uma atividade bem planejada, por si só, poderia “aguçar” o interesse da criança (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 79) e, conseqüentemente, que materiais inadequados e “a má dosagem das atividades” causavam o oposto, isto é, o desinteresse do aluno (1970, p. 129).

Sendo assim, “deve o mestre, antes de introduzir a alfabetização em classe, equipar a sala de aula com material que desperte na criança interesse pela leitura e desenvolver com os alunos atividades que os levam a desejar aprender a ler” (1970, p. 129). Como exemplo, as autoras diziam que o manuseio de livros seguido da curiosidade pelas letras e ilustrações revelavam que o estudante estava motivado para começar a ler, visto que sua interação com o material demonstrava o desejo por este tipo de conhecimento. Desse modo, orientava-se “dar às crianças a oportunidade de expressarem livremente e dirigir seus interesses para as atividades previstas pelo professor, fazendo com que sintam a necessidade de desenvolvê-las” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 51). Essa condição era, sobretudo, relacionada ao ambiente da sala de aula, como será descrito no próximo capítulo.

O livro demonstra que, para despertar o interesse da criança, o educador deveria promover intervenções didáticas com esse objetivo e, também, avaliar se os alunos atingiram essa meta. Na chamada “Ficha-boletim” usada nas escolas primárias da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, que deveria ser entregue aos pais, era registrado se a criança “trabalhava com interesse” (1970, p. 311). O item fazia parte do eixo avaliativo chamado “Desenvolvimento de atitudes e hábitos”. Sendo assim, não parece razoável considerar o interesse e/ou a motivação como algo que se manifestava nas crianças de forma livre, espontânea ou natural, como argumentavam Marcozzi *et al.* (1970), e os outros autores examinados até aqui.

As expressões atravessaram os discursos escolanovistas e construtivistas. Em sua obra **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985), Feil sustentava que a aprendizagem da leitura e da escrita seria eficiente com a “participação ativa da criança. Para haver participação, todas as atividades devem atender às características da criança: suas necessidades e interesses” (1985, p. 45). Com isso, nenhuma tarefa deveria ser imposta aos estudantes, mas sim “surgir do interesse e curiosidade natural” deles (1985, p. 90). Essa ideia aproximava a autora das prescrições de Carneiro (1959) sobre o assunto, mas também de outros autores, porque notoriamente o processo de aprendizagem não se dava de forma natural. Era necessário que o docente fizesse emergir essa condição: “A função do professor nesta fase consiste em motivar [as crianças] para a aprendizagem da leitura” (Feil, 1985, p. 70).

A recomendação estava associada ao entendimento de que os interesses e as necessidades das crianças “vão aumentando e se complexificando” à medida que elas crescem (Feil, 1985, p. 68). Dessa forma, a abordagem mais indicada para ensinar a leitura e a escrita na 1ª série, respeitando a natureza infantil, seria por meio do lúdico, o que manteria “vivo o interesse das crianças para novas aprendizagens” (Feil, 1985, p. 44). Cabe salientar que o termo “lúdico” já havia sido mobilizado no livro de Silveira (1966), mais precisamente, afirmava-se que “As situações de leitura, mesmo que tenham esse caráter lúdico, devem concorrer para reforçar e nunca para impedir ou dificultar as atitudes, os hábitos e as técnicas fundamentais ao processo de ler” (Silveira, 1966, p. 143). Assim sendo, não se pode afirmar que seja a primeira aparição do termo nesta pesquisa, nem que tenha surgido com os discursos construtivistas, mas, sem dúvida, tornou-se mais frequente a partir deles, tendo em vista que Silveira (1966) o mencionou apenas uma vez.

Dado o devido esclarecimento, importa dizer que a proposta de motivar o interesse infantil com atividades lúdicas confrontava, simultaneamente, as práticas tradicionais de ensino, que em “Suas finalidades, suas regras, suas prioridades são diferentes das necessidades

reais da criança. Sua proposta está defasada e, com isto, torna-se impotente para facilitar ou permitir que a criança seja ela mesma, que cresça, que pense” (Feil, 1985, p. 29). Em continuidade, Feil afirmava que:

A realidade muda constantemente e as aulas pararam no tempo e no espaço! Monótonas por sua rotina, principalmente pela repetitividade das técnicas de ensino. O repetitivo se torna um dos fatores mais decisivos para a passividade do aluno. Não existem apelos à criatividade, ao raciocínio. Tudo é ensinado para todos ao mesmo tempo, supondo que todos têm as mesmas dificuldades. O aluno que apresentar estas supostas características acompanha as aulas, os demais, por apresentarem outras dificuldades e por isso não conseguindo os resultados satisfatórios, serão certamente rotulados de problemas ou alunos indisciplinados, sem concentração (Feil, 1985, p. 29).

A autora não apresentou nenhuma novidade ao caracterizar o ensino obsoleto pelos exercícios de repetição, haja vista a descrição dos discursos inclinados ao movimento da Escola Nova. Contudo, é curioso notar que a crítica se estendeu às atividades iguais para todos os estudantes, já que essa prática deixou de ser recomendada, pelo menos, desde os anos 1960, como demonstrado na primeira seção deste capítulo. Além disso, é perceptível que a defesa do novo com a desqualificação do velho é uma estratégia recorrente nos discursos pedagógicos, independentemente da teoria de ensino em que se fundamentam.

Feil, por exemplo, para fazer valer o método natural, alertava para o risco de ofertar conteúdos escolares sem significado para os alunos, apartados de sua realidade, pois isso dificultava a aprendizagem e coadunava como uma prática mecânica de ensino, isto é, inapropriada para o uso de professores que sabiam como alfabetizar as crianças conforme a sua natureza:

[...] é absolutamente necessário recorrer ao método natural, trazendo a vida para dentro da escola. É preciso repensar o que está oferecendo para a criança, selecionando palavras, frases, textos, histórias que permitam à criança inúmeras experiências, como falar, observar, experimentar, registrar e, principalmente, viver com intensidade e satisfação. É importante lembrar que os primeiros contatos com a leitura são fundamentais para a formação de um bom leitor. Se a leitura for apresentada sob uma forma lúdica, agradável e significativa, certamente se estará aí proporcionando o nascimento de um bom e verdadeiro leitor. Porém, a leitura que for apresentada sob uma forma opressora, estática, mecânica, fragmentada e isolada da realidade, não criará hábito de ler. Pelo contrário, afasta a criança da leitura, pois todo o livro lhe trará recordação das experiências negativas que os livros didáticos lhe forneceram (Feil, 1985, p. 65).

Reitera-se que esse modo de “estimular” a aprendizagem por meio de atividades lúdicas também foi compartilhado no livro **Alfabetização natural** (Rizzo, 1988, p. 76). Segundo Rizzo, o método natural exigia que o professor elaborasse atividades para garantir o

desenvolvimento **espontâneo** das crianças, dada a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita consistia num processo **natural** dos seres humanos. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa publicado à época, foram encontradas as seguintes definições para as expressões em destaque:

espontâneo *adj.* **1.** Voluntário (2). **2.** Que se desenvolve, ou vegeta, sem intervenção humana. **espontaneidade** *sf.*

[...]

natural *adj.* **1.** Da natureza. **2.** Em que não há trabalho ou intervenção do homem. **3.** Que segue a ordem natural das coisas, lógico. **4.** Inato, congênito. **5.** Instintivo, maquinal. **6.** Próprio, peculiar. **7.** Sem artifício, espontâneo. **8.** Nascido, oriundo. **9.** Diz-se de alimento que não contém preservativos nem aditivos artificiais, mas que foi submetido a medida higiênicas. *sm.* **10.** V. nativo (4). **11.** Aquilo que é conforme à natureza (1988, p. 226-379).

Logo, percebe-se que o método não era natural ou espontâneo à medida que, podia ou não, se concretizar a depender da intervenção docente. Rizzo considerava compartilhar de uma ideia natural ao propor o ensino das letras utilizando o vocabulário escolhido pela criança, “agente e paciente de todo o processo” de aprendizagem (1988, p. 33). Contudo, ao fornecer mais informações sobre a proposta, evidenciava que o interesse infantil não era espontâneo, mas sim dirigido pelo professor:

Como a proposta deste método é trabalhar com palavras escolhidas pelos alunos, este critério fica quase imediatamente atendido; contudo, é preciso que o educador tenha dois tipos de cuidado: o primeiro é avaliar se o conteúdo da palavra sugerida é realmente de forte interesse dos alunos e carrega grande carga emocional. Palavras sugeridas apoiadas num interesse fortuito, do momento, devem ser rejeitadas e substituídas por outras de significado mais forte e duradouro. Com carinho, o educador ensina aos alunos a fazerem, eles mesmos, essa distinção (Rizzo, 1991, p. 83-84).

Com a convicção de que a leitura e a escrita se tornariam mais fáceis e atraentes por meio das palavras selecionadas pelas crianças, a autora não percebeu que o protagonismo infantil se dava apenas na superfície do discurso, já que suas manifestações requeriam a apreciação e o direcionamento dos professores para serem aceitas. Outrossim, convém lembrar que Silveira (1966) já havia levantado a questão do interesse infantil como algo a ser validado pelos educadores.

Este paralelo demonstra uma diferença entre os discursos pedagógicos antagônicos, já que em ambos o propósito era – com base no interesse da criança – incentivar o aprendizado escolar, mas não da mesma maneira. A estratégia dos escolanovistas visava corrigir hábitos inapropriados adquiridos pelas crianças tanto no lar quanto no meio social – a escola era o

espaço ideal para a civilização e a disseminação do conhecimento científico. O construtivismo, por sua vez, no que diz respeito ao tema, alocou o interesse como algo que advinha das experiências das crianças antes de ingressarem na escola, e não como algo que deveria a priori ser ajustado – a escola se tornou o lugar onde os professores deveriam levar em conta o que as crianças já sabiam, caso contrário, a prática escolar seria desconfigurada como um novo modo de pensar a educação das crianças. A título de exemplo, Rizzo afirmava que “A vida real dá conteúdo ao processo” de aprendizagem da leitura e da escrita (1988, p. 149).

Por outro lado, a partilha do interesse da criança como condição para o aprendizado da leitura e da escrita também aproximou os discursos escolanovista e construtivista. Rizzo, assim como Marcozzi *et al.*, (1970), identificou o interesse em “folhear livros e revistas” como um indicador de que a criança estava apta a iniciar o aprendizado da leitura e, ao mesmo tempo, um critério de avaliação a ser considerado pelos educadores (1988, p. 152). O registro avaliativo também dispensava a utilização de notas, pois não auxiliavam na compreensão dos pais, a quem o documento era direcionado, sobre o “crescimento” e “as dificuldades ainda não vencidas” pelos filhos (1988, p. 155). A relação entre o interesse e o sistema de recompensa denota outro ponto em comum nas prescrições pedagógicas. Em acordo com Budin (1949), em **Alfabetização natural** (1988), o professor era autorizado a oferecer “uma gratificação especial ao esforço do aluno” na realização das atividades de leitura e escrita, como um caderno, embora fosse contraindicado “criar um clima de competição na sala” (Rizzo, 1988, p. 147).

Outro exemplo emblemático diz respeito aos exercícios de repetição que promoviam o ensino por memorização, considerados típicos da escola tradicional, que foram rejeitados nos discursos escolanovistas e construtivistas, mas, ainda assim, ressignificados por eles. Marques (1950) e Rizzo (1988) ilustraram muito bem essa ideia ao criticarem a repetição por exaurir as crianças e inibir o aprendizado motivado delas, ao mesmo tempo que prescreviam que a organização do trabalho docente deveria “pôr a criança em situação de escrever palavras e frases que traduzam seu pensar e seu sentir” (Marques, 1950, p. 26), possibilitando a “memorização espontânea” (Rizzo, 1988, p. 10) e, portanto, o aprendizado mais rápido das letras. No entanto, isso não era considerado uma prática indevida, uma vez que as crianças eram mantidas em uma condição de constante interesse pelo aprendizado (Marques, 1950, p. 81; Rizzo, 1988, p. 28).

Assim, o interesse da criança para o aprendizado comparece como um enunciado formulado pelos discursos pedagógicos e, provavelmente, reproduzido pelos professores em sala de aula sobre quem era a criança e o que ela precisava para aprender de acordo com o que, em cada período, acreditava-se ser a sua psicologia. Dessa forma, a pedagogia pode ser percebida como um campo que se caracteriza mais por variações do que por transformações

discursivas sobre os modos de alfabetizar e compreender as crianças, como demonstra a repetição dos enunciados sobre o interesse infantil pelo aprendizado. Isso porque, como já foi dito, independente da concepção teórica adotada, as práticas escolares comumente conhecidas são rejeitadas ou resgatadas, a depender da leitura que os discursos pedagógicos fazem dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento para nortear os professores em formação.

A exemplo disso, no livro **Construindo a alfabetização** (1991), o enunciado sobre o interesse da criança pelo aprendizado, em sentido literal, só apareceu uma vez no discurso de Biscolla. Em referência às experiências das crianças na biblioteca organizada na sala de aula, registrava-se que: “Elas [as crianças] se interessavam pelas diferentes histórias e logo apareciam os livros que despertavam mais *interesse* e que todos queriam ler” (1991, p. 103, itálico nosso). Isso mostra que a relação da autora com a ideia não era diferente da que os outros autores tinham, já que o interesse deveria ser despertado na criança.

De todo modo, importa realçar que a autora apostou na variação do enunciado ao propor o **ensino adequado à necessidade da criança**, o que, de certa forma, já se avistava no livro assinado por Feil (1985). Ao que parece, a opção era uma alusão ao curso que ela realizou na USP em 1988, intitulado “O possível e o necessário em Piaget e sua contribuição à aprendizagem escolar” (1991, p. 8), e à obra do teórico “O possível e o necessário” (1991, p. 5). A inspiração também foi expressa no subtítulo “O possível e o necessário: suas implicações no desenvolvimento cognitivo”, em que, sob a perspectiva piagetiana, Biscolla buscou conceituar a relação entre os termos:

A *necessidade* não é algo observável no objeto nem um estado isolado e definitivo: é uma composição do sujeito e, portanto, está no sujeito. É processo de necessitação, enquanto solidária com a constituição dos *possíveis*, estes relacionados com as diferenciações, ou seja, outras maneiras de se fazer as coisas (Biscolla, 1991, p. 6, itálico nosso).

Colello traçou um percurso semelhante em sua obra **Alfabetização em questão** (1995). Foram duas menções exatas ao enunciado em análise e, em uma delas, o interesse acompanhava a necessidade da criança pelo aprendizado. Como segue:

Quando a escrita se apresenta à criança como algo a ser (re)criado de modo significativo e funcional, ela se integra à própria vida do sujeito (*suas necessidades, seus interesses*, suas fantasias e seu processo de desenvolvimento). As atuais práticas de alfabetização, centradas na técnica e correção da escrita, parecem ainda muito distantes do ideal de promover a compreensão a respeito de tal modalidade da linguagem (Colello, 1995, p. 95, itálico nosso).

A autora referia-se às práticas tradicionais – ainda persistentes nos anos 1990, mas que, dessa vez, eram assim consideradas porque não priorizavam os conhecimentos prévios das crianças para o início do aprendizado das letras e, conseqüentemente, estavam distantes de atender às particularidades infantis como preconizavam os saberes da psicologia do desenvolvimento à luz do construtivismo. Fomentando, dessa maneira, “a falha” da escola que “não se posiciona ao lado daquele que, a princípio, deveria atender: o aluno” (1995, p. 76).

O aluno citado pela autora não se distanciava do apresentado por Biscolla (1991), isso porque a perspectiva piagetiana também foi mobilizada no livro em análise. Foram sugeridos os seguintes subtítulos, em correspondência às ideias de Piaget: “O possível e o necessário na construção da língua escrita” e “Os possíveis e impossíveis na palavra secreta” (Colello, 1995, p. 37-47).

A primeira subdivisão se dedicou à compreensão de que a língua escrita é uma construção cognitiva que decorria das vivências da criança com pessoas e/ou objetos. Desse modo:

Por um lado, as possibilidades e necessidades do sistema convencional são vividos em diferentes níveis (e com diferentes intensidades) pelas crianças; por outro, os sistemas por elas inventados têm as suas próprias necessidades e possibilidades, muitas vezes estranhas ao sistema socialmente compartilhado (Colello, 1995, p. 38).

A transposição dessa ideia para a prática pedagógica significava que o ensino poderia ser compreendido pela criança de três maneiras: “possível”, se havia significado na comanda; “necessário”, se a proposta fosse essencial; ou “impossível”, haja vista a contradição com os recursos cognitivos que a criança dispunha naquele momento (Colello, 1995, p. 39).

O segundo subtítulo foi correlacionado ao primeiro. O “possível e o necessário” foram postos em movimento a partir do “jogo da palavra secreta”, que nada mais era que o jogo da forca, como explicava a própria autora. A proposta abrangeu dois grupos de crianças, um composto por crianças de cinco anos que não eram alfabetizadas, e outro com crianças de sete anos que eram alfabetizadas. Entretanto, a análise concentrou-se na experiência de dois estudantes, Bruno e Carolina, visando compreender as possibilidades e necessidades em relação à língua escrita para a resolução do jogo. Cabe mencionar que a interação de Carolina com o jogo acompanhava a segunda menção de Colello sobre o interesse da criança pelo aprendizado. A autora asseverou que “Ela parece muito feliz com essa nova conquista [a alfabetização], encarando com *bastante interesse* todas as atividades relativas à escrita” (Colello, 1995, p. 44, *itálico nosso*).

Ademais, com a experiência concluiu-se que o aluno mais novo (Bruno) levantava hipóteses **pré-silábicas**, enquanto a aluna mais velha (Carolina) apresentava erros ortográficos comuns à hipótese **alfabética**. As nomenclaturas em relevo são originadas do estudo psicogenético elaborado por Ferreiro (1999), como já foi mencionado. A partir daí, Colello buscou validar as considerações teóricas de Piaget, ponderando que:

Piaget demonstrou (1987) que crianças menores tendem a permanecer fixadas nos seus procedimentos, enquanto que as mais velhas são capazes de considerar outras formas de fazer a mesma tarefa, quando os procedimentos iniciais tornam-se inoperantes

[...]

Embora a diferença de idade de Bruno e Carolina seja pequena, a tendência apontada por Piaget foi constatada também em nosso experimento. Na comparação dos dois casos, o que se torna evidente é a confirmação da hipótese anteriormente formulada porque a regra que prevalece é a de maior abertura nos procedimentos do indivíduo que tem uma compreensão mais ampla do problema e dos recursos a serem utilizados (Colello, 1995, p. 47).

A defesa do possível e o necessário conduziu a perspectiva de Colello (1995) e Biscolla (1991) sobre a escola. “Lamentavelmente, o ensino tradicional está amparado por pressupostos enganosos, que condicionam a natureza e a didática da ação pedagógica. Por desconsiderar seus alunos – conhecimentos, valores, linguagens e necessidades [...]” (Colello, 1995, p. 76). Recomendava-se, assim, que os professores propiciassem aos alunos as mais variadas condições para a construção do “possível”, enquanto um processo criativo e inventivo do próprio aluno (Biscolla, 1991, p. 8). Em termos práticos, isso demandava a elaboração de “atividades didáticas desafiadoras” (1991, p. 25), as quais fundamentalmente se relacionavam ao ambiente da sala de aula, como será descrito no próximo capítulo.

De todo modo, salienta-se que:

O fazer em sala de aula voltado ao desabrochar do possível e do necessário da criança, na descoberta das leis do sistema de escrita, esmerilava-se cada vez mais, através de construções metodológicas elaboradas a partir das necessidades evidenciadas pelo grupo-classe (Biscolla, 1991, p. 33).

Vale recordar que as necessidades das crianças eram identificadas a partir dos resultados obtidos pela avaliação diagnóstica sobre as hipóteses de escrita da criança (sondagem), os quais determinavam as atividades mais adequadas para atender os alunos em suas diferenças. Nesta direção, o interesse, a motivação e a necessidade da criança em aprender dependiam da perspectiva docente, que poderia variar ou se repetir discursivamente, tendo em vista a concepção educacional defendida e a base psicológica que a sustentava.

No que diz respeito ao papel do professor, a interpretação pedagógico-psicológica empreendida pelos discursos escolanovistas e construtivistas aparece de modo significativo.

D'Ávila atribuía ao mestre o “governo dos alunos” (1965, p. 133). Para Budin e Marques cabia “ao professor primário a tarefa de ensinar a escrever” (Budin, 1949, p. 94; Marques, 1950, p. 16). Silveira, no que diz respeito à aprendizagem, indicou três elementos para a excelência da aprendizagem “1 – o côro [os alunos] prôpriamente dito; 2 – o regente; 3 – o material utilizado” (1966, p. 182). Na década seguinte, enunciava-se que “o professor antes de mais nada deve ter condições de liderança. A classe é um grupo social de que o professor é o líder” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 2).

Sobre o assunto, Carneiro (1959) e Santos (1960) afirmavam que:

O professor terá sempre o cuidado de não interromper o aluno para corrigi-lo, mas repetirá, em momento oportuno, de forma correta, a frase em que haja incidido êrro. Não fará comentário depreciativo, mas estimulará o aperfeiçoamento progressivo, individual e do grupo (Carneiro, 1959, p. 315).

No primeiro ano, a ação do professor é direta pois que, não sendo possível que a criança leia por si mesma, deve ser o mestre o seu primeiro livro de histórias. Nas classes subsequentes, o papel do professor é de guia zeloso e atento, que age discretamente, colocando o livro nas mãos do aluno sem lhe tecer elogios, para que no fim da leitura se manifeste espontâneamente a impressão da criança tal como a obra lhe deixa no espírito, sem a influência da opinião do mestre (Santos, 1960, p. 183).

Para Campos, “O papel do professor, na escola moderna é, portanto, essencialmente, o de guiar e de orientar” o processo de ensino (Campos, 1946, p. 227). Com base nos excertos, compreende-se que era necessário ter cautela para prescrever os modos de ensinar sem que o docente moderno fosse apresentado aos leitores como semelhante ao professor autoritário que os escolanovistas procuravam abandonar com a escola tradicional. Contudo, em sequência, observa-se que os erros das crianças não deixavam de ser corrigidos e, por conseguinte, antes do domínio sistemático das letras, o professor assumia uma atuação “direta”. Além disso, a ideia de que o docente era quem orientava e guiava a aprendizagem permite pensar que não se perdia de vista a responsabilidade docente de ensinar, instruindo e mostrando o caminho a ser seguido pelos alunos.

O oposto comparece nos discursos pedagógicos apoiados no construtivismo, segundo os quais o percurso para a aprendizagem não deveria ser apontado pelo professor, mas sim pela criança.

Como exemplo, Rizzo assinalava que a maior dificuldade para cumprir a alfabetização natural, proposta por ela, era “convencer os educadores a renunciarem a uma confortável

postura de sábios e conhecedores da verdade e fazê-los resignarem-se a ouvir da criança, com respeito e humildade, a melhor opção ou caminho para aprender” (1988, p. 10). Na mesma direção, Colello dizia que:

[...] a escola impõe normas, comportamentos e conteúdos como se ela fosse a responsável por todo o saber, a detentora da verdade única e indiscutível. Os educadores têm a pretensão de iniciar seus trabalhos pelo ‘marco supostamente zero de conhecimento’, a partir do que se planeja a evolução das atividades pedagógicas que, por sua vez, apenas pretendem cumprir o papel de ‘preencher cabeças vazias e ignorantes’, isto é, sem levar em consideração os processos cognitivos que se processam naquele que aprende (Colello, 1995, p. 76).

Os enunciados em destaque foram mobilizados como um aspecto fundamental para validar os novos modos de alfabetizar as crianças sob a ótica construtivista. Com isso, criou-se a recomendação de que o ensino propriamente dito, declarado pelos professores, não seria uma estratégia atual de quem sabe como ensinar, pois a aprendizagem dependia sobremaneira da relação que a criança estabelecia com o objeto do conhecimento. Ensinar a ler e escrever não era mais uma responsabilidade do professor, uma vez que as crianças deveriam adquirir essas habilidades espontaneamente/naturalmente, cabendo ao professor compreender esse processo sem coibi-las.

De acordo com Feil (1985), que também apostava no método natural para a aprendizagem, “A maioria dos professores desperdiçam precioso tempo, obrigando todos os alunos da mesma turma a ‘vencer’ ou ‘aprender’ a linguagem padrão”, ignorando que “A criança só aprenderá sua linguagem através de tentativas” (1985, p. 17). Sendo assim, “o professor deve ter claro que toda atitude impositiva e autoritária provoca uma ruptura no processo natural da aprendizagem” (1985, p. 14).

Como efeito, Biscolla afirmava que o professor seria:

[...] um auxiliar do aluno no seu próprio desenvolvimento, ao invés de um simples transmissor do saber elaborado; será um organizador de situações que façam o aluno construir, usando suas hipóteses elaboradas diante de objetos de conhecimento, em interação constante com os mesmos (Biscolla, 1991, introdução).

As ocasiões que o professor deveria organizar para que a criança pudesse construir o conhecimento foram diretamente relacionadas aos aspectos físicos e afetivos que envolvem o ambiente escolar. Em contrapartida, as hipóteses elaboradas pelas crianças seriam “o ensinar” delas, que o professor deveria considerar (Biscolla, 1991, p. 25). O professor não se apresentava

como alguém que ensinava, mas também que aprendia, como mostra o diálogo entre Biscolla e os estudantes:

‘E quem ensina?’ Muitos, rindo, com olhar de haverem escutado uma pergunta de resposta óbvia, foram logo dizendo: ‘Você, ué!’ E eu completei: ‘É sim, mas vocês me ensinarão muito também’.

Diante dessa afirmação manifestaram perplexidade e responderam num desabafo: ‘Ah, essa não!’

[...]

As crianças, entretanto, não imaginavam o quanto poderiam me ensinar e me mostrar durante o processo que todos nós estávamos começando a desenvolver, ou seja, a alfabetização embasada no construtivismo piagetiano, ressaltando os estudos da psicogênese da língua escrita (Biscolla, 1991, p. 24).

Nesta pesquisa, não se partilha a ideia de que o trabalho pedagógico fundamentado em uma concepção de ensino seja um inconveniente. Contudo, parece problemático que o professor, a partir de qualquer que seja a perspectiva teórica adotada, limite a intencionalidade expressa de sua função: ensinar. O último trecho do excerto de Biscolla (1991) permite pensar o professor como um cientista, a sala de aula como um laboratório e a criança como uma amostra, uma vez que sua atuação docente em interação com as crianças foi mobilizada para comprovar a funcionalidade de seu “novo” modo de considerar como elas deveriam ser alfabetizadas na escola. Como consequência, se invertem os papéis de quem ensina e de quem aprende, de quem é responsável por dominar, em função de sua formação para o ofício, a base teórica que irá nortear o ensino e a aprendizagem. A dinâmica cede espaço para que as crianças, eventualmente, sejam entregues à própria sorte, haja vista o entendimento de que elas constroem o próprio conhecimento e, por esse motivo, o professor deve apenas auxiliá-las nesse processo de descoberta.

Mortatti, ao referir-se aos discursos pedagógicos formulados desde os anos 1980 denuncia a disseminação de um “certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (2019a, p. 40). No que diz respeito aos enunciados analisados nesta pesquisa, considera-se a pertinência dos dizeres da autora, visto que o construtivismo – ainda presente nos discursos pedagógicos e nos discursos oficiais – para desviar do temido ensino tradicional produziu o entendimento de que o professor deve ensinar sem parecer ensinar, e a criança deve aprender sem ser informada sobre isso. Pode-se dizer que houve uma transformação nos discursos pedagógicos entre as décadas de 1930 a 1990, que se equivalem em prejuízos pedagógicos: deixou-se de condicionar o ensino à capacidade ou incapacidade do aluno de aprender, para apontar o professor que sabe ou não ensinar.

2.3 A leitura e a escrita entre a prontidão e o ritmo da criança para a aprendizagem

Na maioria⁴⁹ dos discursos pedagógicos divulgados entre os anos 1930 e 1990, encontra-se a informação de que o aprendizado da leitura e da escrita requeria um estado de prontidão da criança, o que não significa que as recomendações tenham sido as mesmas. Além disso, o enunciado sobre o ritmo de aprendizagem, por sua vez, sofreu alterações nos períodos que importa descrever.

Lourenço Filho indicava a realização da etapa pré-escolar para os estudantes imaturos, classificados assim devido aos resultados dos testes ABC, e que tinham sete anos de idade ou menos. A etapa predizia exercícios em formato de jogos, de preferência ao ar livre, para promover a adaptação das crianças ao ambiente e aos materiais escolares. Por isso, interditava-se o ensino da leitura e da escrita nesse momento, isto é, nos meses iniciais do ano letivo. A alfabetização só deveria ser iniciada após uma nova avaliação dos testes ABC que comprovasse que as crianças atingiram a maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. Budin (1949) concordava com essa ideia, para ela “A preocupação de atender ao problema da maturidade faz que se evite qualquer iniciação de leitura antes do tempo devido e se comece por exercícios preparatórios de educação sensorial, conversação e jogos educativos” (Budin, 1949, p. 60).

Em **Práticas Escolares** [...], no capítulo “A Lição”, D’Ávila defendia a etapa preparatória para o desenvolvimento mental do educando. Mais especificamente, ele anunciava que “O fenômeno da pré-atenção, bastante estudado em psicologia, esclarece a necessidade dêsse preparo. O aluno deve ser conduzido ao exame de um problema ou de um princípio, com a atenção preparada, disposto a aprender” (1965, p. 133).

A fim de preparar a criança para a leitura de forma “mais suave e agradável”, os professores deveriam considerar atividades como a contação de histórias, a modelagem e os desenhos, por exemplo. Além disso, a leitura não era uma prática a ser evitada, como sugeriu Lourenço Filho, pois poderiam ser disponibilizadas “uma folhinha para que as crianças leiam os nomes dos dias” (1965, p. 165). O ensino da escrita também exigia preparação e, aí sim, o ensino sistemático era tido como prejudicial à criança:

⁴⁹ Campos (1946) e Santos (1960) não mencionaram o estado de prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita.

[...] o ensino da escrita não deve paradoxalmente começar pelo ensino da escrita. Começar por êle é obrigar a criança a tarefa sem atrativos, dar-lhe um trabalho excessivamente pesado. Ensinar-lhe desde o início da aprendizagem a traçar as letras, é desencantá-la da escrita. Por isso a moderna orientação da aprendizagem reclama para êstes trabalhos um período preparatório, de que o desenho é instrumento mais adequado. Nêle estão todos os elementos das letras e é pelo traçado de formas diversas que a criança desembaraça os movimentos, na formação de certos traçados característicos (D'Ávila, 1965, p. 222).

Como era comum na obra de D'Ávila, as orientações sobre como organizar o período preparatório eram complementadas com a indicação de exercícios e técnicas que deveriam ser aplicados pelos professores nas diversas matérias escolares. Convém dizer, portanto, que o desenho como instrumento apropriado para a prontidão também fez parte das orientações de Marques, para quem “pode-se preparar o movimento de manejo do instrumento da escrita com desenhos coloridos variadíssimos, desenvolvidos em vista da arte decorativa [...]” (Marques, 1950, p. 49).

Ao analisar o livro de Marques, Vidal (1998) verificou que, em geral, os exercícios dos alunos dos 1º, 2º e 3º anos levavam à construção de desenhos simples, como gatos, pintinhos, barcos e peixes. No entanto, desde a série inicial do ensino primário, o trabalho com as letras era introduzido gradualmente e, na terceira série, seria finalizado, acrescentando as ligações. A propósito, Marques dividia o ano letivo em dois períodos. No primeiro, chamado de fase preparatória ou 1ª fase, privilegiava-se o uso de jogos, brinquedos e atividades de desenho, e no segundo período, exercícios específicos para “firmar a forma das letras” (Marques, 1950, p. 99).

Cumprê ressaltar, como observou Vidal (1998), que a ênfase nos jogos e atividades correlatas na fase preparatória realmente não impedia o trabalho com a leitura e a escrita. As crianças podiam criar frases curtas a partir da cópia, e a escrita era associada à leitura no período, como um exercício útil para preparar a criança para a tarefa da escrita propriamente dita, que teria início a partir da 2ª série. Aliás, nas recomendações previstas para os períodos escolares posteriores, não há indicação de que essas habilidades sejam trabalhadas simultaneamente.

Carneiro, no livro **Metodologia da linguagem** (1959), considerava que organização do ensino da leitura e da escrita perpassava algumas “fases”, entre as quais a de “preparação e iniciação” (1959, p. 153). A fase de preparação deveria ocorrer nos jardins de infância e consistia “em mera educação física e sensorial: cantos, jogos, recortes, desenho, conversações familiares, etc” e “O ensino propriamente da leitura e da escrita” era “terminantemente proibido” (1959, p. 153).

A iniciação correspondia ao 1º grau do ensino primário, mas as atividades com jogos e desenhos deveriam ser mantidas e somadas às de leitura e escrita. Acreditava-se que com a manutenção dos exercícios de preparação as crianças poderiam “expressar-se com naturalidade e desembaraço”, permitindo que a linguagem infantil fosse “corrigida e enriquecida” pelos professores (1959, p. 312). Sugeriu-se ensinar a leitura e a escrita de modo “simultâneo e sempre precedido de uma fase preparatória, de duração variável, segundo o processo adotado e condições peculiares dos alunos”, de modo que apenas ao docente caberia “julgar quando pode começar o ensino sistemático” (1959, p. 312).

Com a proximidade habitual entre seus textos, Silveira (1966) e Marozzi *et al.*, (1970) prescreviam a “prontidão” como uma tarefa imprescindível, dado o entendimento de que as crianças não apresentavam os mesmos interesses, tampouco as mesmas capacidades para iniciar o aprendizado da leitura e da escrita. Vale recordar que o assunto – a prontidão, intitulava as fichas de observação docente indicadas por ambas as autoras, como descrito na seção anterior.

Silveira sugeria a **prontidão para a leitura** em referência à expressão estrangeira *reading readiness*, a qual ajudava a explicar que a ideia de preparar a criança na 1ª série para o aprendizado não representava uma “fase de espera, de expectativa”, em vez disso, era “intensamente ativa e formadora, e dela depende o êxito da etapa seguinte”, qual seja aprender a ler (Silveira, 1966, p. 96). Em outras palavras, a prontidão:

Deve proporcionar oportunidades ricas de conteúdo social; oportunidades de convívio, em que as crianças aprendam a falar e a ouvir; de organização espontânea de grupos, nas tarefas coletivas, ou, mais expressivamente, oportunidades de vida para que as crianças se sintam confiantes, alegres, felizes no ambiente da escola (Silveira, 1966, p. 39-40).

Grande parte dos professores reconhecia a pertinência do estado de prontidão devido às “numerosas experiências científicas” que comprovaram que as crianças exigiam algumas condições para que tivesse sucesso no aprendizado sistemático. Silveira não divulgou os conhecimentos científicos citados, mas recordou que “mestres conservadores” e “pais inconformados” retaliaram a inovadora propositura na ocasião de seu surgimento. A propósito,

Uma das mais sérias falhas da escola tradicional foi ignorar esse estado de prontidão, de maturidade geral para a leitura ou para qualquer outra aprendizagem. Supunha que, apresentando experiências, material didático e exercícios ou treino, as crianças aprenderiam tudo quanto se lhes pretendesse ensinar. Não existia ainda o problema de saber se o aluno poderia ou não aprender (1966, p. 66).

O “estágio preparatório” proposto por Marcozzi *et al.*, (1970) visava adaptar a criança à escola mediante estratégias que se integravam ao cotidiano escolar e social. Já foi dito que a prontidão centralizava a ficha de observação docente recomendada como uma ação mais eficiente do que os testes ABC, tendo em vista que a avaliação seria menos complexa e conduzida pelos professores, além de possibilitar o acesso às fichas de matrícula e médica, bem como o contato com os pais dos alunos. No âmbito escolar, o período preparatório objetivava “Torná-la pronta [a criança] para iniciar a alfabetização” por meio de um plano de ensino que envolvesse a oralidade e suas experiências sociais; a interpretação e o interesse pela leitura por intermédio de gravuras e o manuseio de livros; as habilidades visuais, auditivas e de movimento; além de hábitos de atenção e observação (1970, p. 134).

A medida prometia aos professores conhecer aos seus alunos, para “direcioná-los de maneira eficiente na aprendizagem e auxiliá-los a conquistar seu lugar no grupo escolar” (1970, p. 134). O procedimento exigia uma observação “direta e cuidadosa” de como as crianças se comportavam na escola, incluindo suas reações em classe, recreio, jogos, palestras ministradas em sala de aula e como se relacionavam com os recursos didáticos disponíveis, como livros. Pensava-se que essa seria a melhor maneira de identificar as capacidades de cada aluno e suas atitudes frente aos colegas e às regras escolares (1970, p. 134-135). Dito de outra maneira, o período preparatório viabilizava “reconhecer as crianças que já estão ‘prontas’ para aprender a ler e a escrever, e as que precisarão de cuidados e treinos especiais para desenvolverem, dentro de um **ritmo** próprio, as condições indispensáveis ao domínio da leitura” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 135, **negrito nosso**).

A expressão em destaque comparece com uma certa frequência nos livros consultados, assumindo repetições e variações discursivas ao longo do período de análise. Nesta tese, a primeira aparição do ritmo correlacionado ao ensino ocorreu em 1932, com a publicação original da obra **Escola Moderna** [...]. Campos criticava a escola tradicional que, estruturada no princípio do aprendizado em grupo, esperava que os alunos alcançassem resultados iguais e ao mesmo tempo. Esse modo de ensinar exigia da turma “um *ritmo de ações perfeitamente acordes* o que só poderia obter com a posição de comando para o mestre e a de perfeito *sincronismo de atividades por parte dos alunos*” (Campos, 1946, p. 224, *itálico nosso*).

A aparição do enunciado não se confunde com a conotação presente no livro veiculado em 1970. Campos (1946) se valeu do ritmo para enfatizar que as crianças não aprendiam do mesmo jeito e ao mesmo tempo, buscando legitimar a sua defesa de uma escola moderna, onde as crianças eram ensinadas conforme as suas individualidades e, portanto, o professor deveria saber que elas não poderiam aprender os mesmos conteúdos em períodos iguais. Enquanto

Marcozzi *et al.* (1970) sustentaram o oposto, ou seja, as individualidades das crianças eram associadas a um ritmo próprio de aprendizagem, o que significava que cada criança tinha seu próprio tempo para atingir as condições consideradas essenciais para o aprendizado, o que, por sua vez, distinguia um aluno do outro. Assim, repetia-se aos professores que era preciso “atender ao ritmo individual de aprendizagem” dos estudantes, pois “como não se pode pensar em vestir tôdas as crianças com roupas do mesmo tamanho, não se pode admitir que tôdas tenham as mesmas necessidades e possibilidades no que se refere à aprendizagem” (Marcozzi *et al.*, p. 21). Em síntese, o ritmo de aprendizagem era valorizado ao ponto de ser considerado ao lado de outras condições que competiam ao professor assegurar, como “o nível de desenvolvimento físico e mental; interesses, aptidões; experiências vividas” (1970, p. 21).

Em parcial analogia, Santos (1960), em **Metodologia do Ensino Primário** [...], alertava para a importância da formação de classes homogêneas para promover “o mesmo ritmo de trabalho” dos alunos (1960, p. 73). A semelhança era restrita em certa medida, já que, como mencionado na primeira seção deste capítulo, defendia-se a homogeneização das classes de acordo com os resultados dos testes de Q.I, o desempenho dos alunos e a observação docente. Dessa forma, os objetivos do autor diferiam dos de Marcozzi *et al.*, (1970), que inverteram a ordem das recomendações, ou seja, os professores deveriam utilizar a observação para avaliar o desempenho dos estudantes e, em casos especiais, aplicar os testes psicológicos.

O enunciado em análise também transitou de outra maneira em Santos (1960), apresentando uma repetição discursiva. Frequentemente, o ritmo como parte do vocabulário pedagógico examinado se referia às atividades que beneficiavam os movimentos relacionados à escrita e à leitura. A fim de evitar a exaustão, apresenta-se apenas fragmentos ilustrativos da ideia contidas nos livros de Santos, Lourenço Filho, D’Ávila, Marques, Silveira, Carneiro e Budin, respectivamente:

Os movimentos ritmados auxiliam poderosamente o treino da escrita. O professor pode aproveitar as canções que a isso se prestem, para fazer as crianças acompanhar [*sic*] o ritmo da música, traçando no quadro-negro ou no papel uma sucessão de curvas em sentido horizontal ou vertical (Santos, 1960, p. 164).

[...] C) Casos de tendência à inversão (Prova n.º 3) a) ginástica com marchas dentro de determinado ritmo, da esquerda para a direita (Lourenço Filho, 2008, p. 133).

Estudo do ritmo. Objetivos: Levar a criança a compreender o que seja o ritmo, as suas modalidades os seus tipos e mesmo a sua importância. Não é desconhecido o assunto para a criança — ela aprecia o ritmo. Conhece alguns: tique-taque do relógio, o ritmo da marcha, o do balanço etc. (D’Ávila, 1965, p. 203).

O ritmo era marcado pela classe, em conjunto, a meia voz, por meio do canto, de palmas, ou mesmo por simples contagem (Marques, 1950, p. 82).

Como a criança encontra inequívoco prazer, antes mesmo de poder compreender a linguagem, nas rimas e no ritmo – nas lengalengas e parlendas – poesias e repetição de elementos estéticos de um conto devem aparecer nas cartilhas, nas leituras suplementares e nos livros de primeira série (Silveira, 1966, p. 125).

Carneiro (1959) tratou da questão, como de costume, em harmonia com Budin (1949). Ambos se apoiaram nos estudos de Ernst Meumann, pedagogo e psicólogo alemão, sobre a análise dos elementos que envolvem o ato de escrever, dentre os quais a percepção infantil “do compasso e o ritmo” da escrita (Budin, 1949, p. 32), ou, como dizia, Carneiro “o ritmo da escrita e a forma da letra” (1959, p. 93).

Em geral, os escolanovistas não relacionavam a prontidão com o ritmo de aprendizagem, exceto Marozzi *et al.* (1970). O mesmo não pode ser dito sobre os discursos formulados a partir dos anos 1980 que buscaram continuamente dar um novo significado às práticas preparatórias e, em maior ou menor grau, declararam que a criança possuía um ritmo próprio de aprendizado, o qual deveria ser respeitado pelos professores.

No capítulo “Prontidão para a leitura e a escrita: pré-requisitos”, Feil (1985) apresentou uma série de atividades para incentivar a prontidão das crianças para o aprendizado, no entanto, advertiu que não se deveria confundir essas atividades com o “período preparatório” utilizado pelos professores em outros tempos (p. 44). No livro **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985), buscou-se estabelecer a diferença entre a proposta atual e a antiga pelo tempo em que os exercícios seriam trabalhados com os alunos, de forma precisa, durante “todo ano, complexificando-os conforme o grau de maturidade das crianças” (1985, p. 44). Nesse ponto, é importante lembrar que a autora não ligava a maturidade aos propósitos escolanovistas, o usava indiscriminadamente, sendo que, às vezes, era possível inferir que os condicionava aos estudos piagetianos, dada a referência a este aporte teórico na tratativa das orientações sobre o ensino da leitura e da escrita.

Os exercícios recomendados, contudo, não eram tão diferentes dos que os docentes propuseram em períodos anteriores, aliás, em alguns casos, eram os mesmos. A título de exemplo, as atividades para atender às capacidades visuais, auditivas e orais eram recomendadas, bem como os exercícios ao ar livre, a modelagem, a cópia das letras e a criação de desenhos. O último item assumiu centralidade, como anteviam os escolanovistas, “pois este é, se dúvida nenhuma, o instrumento mais eficiente de avaliação”, referindo-se às produções decorrentes das atividades de prontidão (Feil, 1985, p. 47). Por outro lado, os modos de anunciar as atividades assumiram outra forma, justificava-se que elas permitiriam o desenvolvimento da coordenação motora ampla, fina e viso motora, das percepções auditivas, olfativas e visuais,

além da orientação espacial e temporal (Feil, 1985). Essa mudança evidencia a forte presença dos saberes sobre o desenvolvimento da criança no discurso pedagógico nesse período.

Em seu livro **Alfabetização natural** (1988), Rizzo apontava que a prontidão enquanto pré-requisito para o aprendizado da leitura e da escrita já fazia parte da vida das crianças antes de sua entrada na escola. Isso poderia ser mais ou menos eficiente dependendo das vivências que a família e a sociedade ofereciam às crianças, portanto, os professores deveriam solucionar eventuais defasagens na escola. Pode-se dizer que a prontidão, para a autora, tinha início, mas não terminava. Ela considerava que:

Não há período de atividades preparatórias ou de ‘prontidão’ que possam ser suprimidas depois de iniciadas as atividades de alfabetização, pois a criança não pára de crescer e seu desenvolvimento deve continuar alvo do processo de educação.

[...]

Não existe um momento em que o aluno esteja pronto, que não haja mais o que aperfeiçoar e, por isso, não existem atividades de ‘prontidão’, o termo seria improprio, que devessem deixar de existir depois de iniciada a alfabetização (Rizzo, 1988, p. 38-39).

Convém não deixar dúvidas de que a expressão “atividades de prontidão” comparece na obra, sendo contraindicada a sua realização por um período previamente delimitado. “O desenvolvimento da coordenação visomotora e outras habilidades importantes” deveria acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos estudantes, não apenas os primeiros meses do ano letivo (Rizzo, 1988, p. 39). As atividades sugeridas foram divididas em três categorias: pré-leitura; leitura real ou com autonomia; e desenvolvimento rápido da leitura. Embora somente a leitura tenha sido mencionada, as fases incluíam o trabalho com a escrita.

Os docentes eram orientados a propor atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) em todas as fases, o que garantiria o sucesso das crianças porque “provocam e aceleram o amadurecimento do aluno [...]” (Rizzo, 1988, p. 39). Rizzo estava muito alinhada com os dizeres de Feil (1985), como foi apresentado acima, o que requer algumas considerações. Não se trata de insinuar, nesta tese, que a “mesma ideia” que os escolanovistas tinham sobre a maturidade ultrapassou os discursos e atingiu os enunciados construtivistas. Afinal, o termo foi mobilizado sob outras bases psicológicas, como foi demonstrado até aqui. Entretanto, parece possível pensar, em certa medida, em efeitos análogos ocasionados pela manutenção deste enunciado nos discursos pedagógicos. Nas duas situações, em Feil (1985) e Rizzo (1988), está claro que exercícios de prontidão poderiam incentivar e acelerar a maturidade das crianças, dessa forma, estamos diante de uma questão intrínseca à criança e, ao mesmo tempo, dependente de estímulos externos que cabiam ao professor garantir. Como se sabe, esse efeito

está presente nos discursos pedagógicos desde a criação dos testes ABC e a consequente disseminação da maturidade como uma condição para o aprendizado da leitura e da escrita.

Biscolla (1991) seguiu Feil (1985) e Rizzo (1988), rejeitando o entendimento de que a prontidão poderia fornecer um saber definitivamente pronto. Ela optou por preparar as crianças durante o ano letivo com a premissa de que as crianças enquanto “sujeitos de cognição”, deveriam “estar em ‘período preparatório’ constante, isto é, com o pensamento aberto, reflexivo e crítico para o conhecimento evoluído, transformador e progressivo” (1991, p. 26). As atividades para o período preparatório foram semelhantes às recomendadas por Rizzo (1988), “histórias, jogos, cantos e brincadeiras, tornando-se, então, a aprendizagem fundamentalmente significativa” (1991, p. 108):

A fim de resgatar no aprendiz o sujeito cognoscente, ou seja, construtor único da própria aprendizagem, adquirindo conhecimento a partir de construções mentais elaboradas por meio de interações com os objetos de conhecimento circundantes de seu mundo, coloca-se pedagogicamente o sujeito em xeque diante do conhecimento científico e de sua história, proporcionando-lhe o desenvolvimento da criatividade, pensamento, reflexão, ação e crítica (Biscolla, 1991, introdução).

O pensamento levantado por Biscolla (1991) assumiu importância no livro **Alfabetização em questão** (1995). Colello apontava que entre as funções do educador construtivista estava a de “gerar novos desequilíbrios e conflitos cognitivos [às crianças] A prática do ‘saber doado’ cede espaço para um ‘saber efetivamente conquistado’” (1995, p. 113). Em prol dessa ideia, era recusado o “trabalho de prontidão” que, conforme a autora, consistia em exercícios repetitivos de coordenação e traçados das letras. A exemplo da prática criticada e da nova forma de compreender a alfabetização baseada no construtivismo, afirmava-se que:

Como a alfabetização deixa de ser um período “preparatório” do $B + A = BA$ (associação mecânica de letras e palavras), ela deve, desde o início, estar articulada com os esforços de integrar o indivíduo no contexto do seu mundo, promover novas formas de organizar o pensamento, de compreender os outros e de se tornar um ser ativo na construção do conhecimento (possibilidades de criação e de manifestação de si mesmo) (Colello, 1995, p. 95-96).

A compreensão não acompanhava à indicação expressa de que as crianças deveriam ser submetidas a atividades de prontidão. No entanto, há algumas afirmações no livro de Colello (1995) que permitem uma comparação com os de Feil (1985), Rizzo (1988) e Biscolla (1991) que, como já foi mencionado, defendiam uma organização específica para preparar os alunos para o aprendizado integrando o termo prontidão e suas variações.

As considerações de que as crianças adquiriam conhecimentos sobre a leitura e a escrita antes de ingressarem na escola e, portanto, teriam acesso ao ensino sistemático foi chamado por Colello de “currículo oculto”. Assim como em **Alfabetização natural** (1988), a experiência prévia, comumente advinda do meio familiar, foi descrita como uma modalidade preparatória. Na opinião da autora, “Essa preparação, ainda que informal e distinta das tarefas típicas da escola, garante a descoberta da linguagem escrita, favorecendo o sucesso escolar” (Colello, 1995, p. 55). Ainda sobre o assunto importa destacar que:

A vantagem desses sujeitos sobre a grande maioria das crianças brasileiras se explica, em primeiro lugar, porque eles se tornam capazes de compreender os objetivos do ensino (e as exigências da professora); em segundo lugar, porque essa descoberta colocou-os em condições de assumir o controle do processo de construção do seu conhecimento, para o qual toda conquista tem significado (Colello, 1995, p. 56).

Como Feil (1985), Rizzo (1988) e Biscolla (1991), a autora não tinha a compreensão de que as crianças chegavam à escola com o mesmo repertório de leitura e escrita em função de experiências prévias. Era preciso investir em modos de ensinar que propiciassem a construção do conhecimento. A partir dessas recomendações, foi possível notar que as atividades incentivadas por Colello (1995) se aproximavam das prescrições presentes nos livros citados, no que se refere à organização das atividades para preparar as crianças para o aprendizado. Como segue:

[...] os construtivistas têm apostado na diversificação de oportunidades reais, acreditando no seu potencial significativo e naturalmente motivador. É assim que as crianças aprendem a ler e a escrever brincando com letras de papelão, fazendo jogos de palavras, vendo alguém redigir nomes, estórias e canções, ou tentando ler artigos, livrinhos infantis e até receitas de bolo de chocolate. Em qualquer uma das situações, o que prevalece é a possibilidade de criação, o valor da descoberta, o mérito da tentativa e também a troca de ideias, aspectos que agilizam a construção do conhecimento (Colello, 1995, p. 101).

Constata-se que Colello (1995) evitava afirmações categóricas e apresentava um discurso mais cauteloso. Em certa medida ausente de promessas, dado o compromisso declarado de compartilhar saberes científicos sobre o tema da alfabetização – provavelmente, em virtude de sua atuação profissional como pesquisadora. Isso difere seu discurso dos outros alinhados ao construtivismo, os quais foram elaborados de modo primeiro pela vivência dos professores com as crianças em sala de aula. No entanto, a vontade de renovar as bases educacionais para contornar o fracasso na alfabetização produziu uma aproximação entre os

referidos discursos, como demonstraram os enunciados sobre a “prontidão” para o aprendizado das crianças.

No que diz respeito às aproximações, é importante salientar que o enunciado sobre a prontidão se associava ao ritmo da criança para o aprendizado. Os discursos difundidos a partir dos anos 1980 demonstraram que as crianças deveriam ser preparadas para o aprendizado da leitura e da escrita, mas rejeitaram qualquer ligação entre a proposta e as práticas pedagógicas que já utilizavam este instrumento em períodos anteriores. A diferença foi demarcada, menos pelas atividades preparatórias, e mais pelo tempo de duração delas. Isso levou ao entendimento de que as crianças tinham um ritmo próprio de aprendizado que as diferenciava umas das outras e, ao mesmo tempo, que as dificuldades escolares poderiam, eventualmente, ser explicadas porque elas ainda não tinham o ritmo necessário para aprenderem a ler e a escrever. Em muitos casos, a questão foi acompanhada do argumento de que o aprendizado se estende por toda a vida.

“As crianças têm seu ritmo próprio de aprender – umas aprendem rapidamente e outras de maneira mais lenta”, mas todas podem aprender, assim se pronunciava Feil sobre o assunto (1985, p. 77). Por esse motivo, não era recomendado forçar o aprendizado a partir de exercícios repetitivos, melhor seria auxiliar a criança a desenvolver seu ritmo por meio de tarefas lúdicas para “enfrentar com mais segurança esta tarefa tão complexa que é aprender a ler” (Feil, 1985, p. 44). De maneira semelhante, Rizzo (1988) advertia que os educadores não deveriam impor o aprendizado às crianças que não estivessem preparadas, mas persistir nas atividades de prontidão, pois isso poderia estar relacionado à falta de ritmo. Era aconselhável respeitar essa condição por meio de recursos didáticos. Cadernos de exercícios e livros, por exemplo, não deveriam ser iguais para todos os estudantes, o que contrariava o atendimento ao “nível e ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno [...]” (Rizzo, 1988, p. 142).

Levar em conta que cada criança tinha um tempo para aprender seria uma forma de assegurar o desenvolvimento infantil, ao passo que dispensar essa compreensão poderia causar danos ao aprendizado tido como natural e espontâneo, tal como se dava o desenvolvimento da criança. Assim, a regra era de que os obstáculos enfrentados pelos alunos poderiam ser apenas “uma questão de ritmo pessoal e a época da descoberta da leitura não representará nenhum prejuízo à sua pessoa” (1988, p. 105). O ritmo como uma característica inerente à criança também foi registrado por Biscolla (1991) que, ao discorrer sobre as estruturas do desenvolvimento da inteligência na perspectiva piagetiana, assinalava: “Observava-se a estrutura de ritmo pura, nas interações do sujeito no início da vida, apresentando-se como os reflexos, os movimentos espontâneos e globais do organismo” (Biscolla, 1991, p. 8).

No que diz respeito ao enunciado sobre o ritmo em sentido literal, Colello (1995) foi sintética. A partir do intercâmbio que, em algumas ocasiões, se propunha entre os saberes de Ferreiro e os de Vygotsky, afirmava-se: “Duas crianças que hoje estão na fase silábica podem apresentar diferentes zonas de desenvolvimento proximais, o que justifica o modo como problematizam as suas respectivas concepções e, conseqüentemente, os *diferentes ritmos de aprendizagem*” (Colello, 1995, p. 34, itálico nosso).

Os livros veiculados após a década de 1980 permitem observar que o ritmo da criança diz respeito ao tempo de aprendizado despendido por ela para aprender a ler e a escrever. Dado o pressuposto, Biscolla (1991) e Colello (1995) reproduziram esta ideia ao recomendarem que os professores se apropriassem das hipóteses de escrita pelas quais passavam os alunos, cuja inspiração foi encontrada nas pesquisas de Ferreiro (1999) sobre o tema. Mais objetivamente, compreende-se que o tempo das crianças para o aprendizado – aqui aludido ao seu ritmo –, era mensurado a partir da evolução de suas hipóteses, as quais, por sua vez, deveriam contar com o professor não apenas para diagnosticá-las, mas também contribuir para o seu progresso. Isso ocorria a partir das atividades propostas em sala de aula que, independentemente de serem assumidas pelas autoras ou não, eram muito parecidas com as propostas pelos professores escolanovistas. Com as ocorrências a seguir, busca-se evidenciar melhor a argumentação proposta.

Colello (1995), ao examinar o caso de um aluno em relação às suas hipóteses sobre o sistema de escrita, ilustra a sua passagem pela hipótese silábica, na qual ele supõe que cada letra seria equivalente a uma sílaba. O estudante poderia “resistir (dias, meses, anos), criando mecanismo para diluir ou negar a contradição evidente”, pois, como era esperado, ele se apegava à sua hipótese “como se ela fosse a única possível” (1995, p. 33). O desapego se dava pelo confronto entre o equívoco e a escrita convencional, que se originava “da lógica interna” das hipóteses, o que fazia com que o aluno buscasse novas alternativas para resolver a questão. Em relação a este ponto, a autora ponderava que:

Lamentavelmente, grande parte dos professores não compreendem essa trajetória e os sentimentos ou necessidades aí envolvidos. Sendo assim, fica difícil valorizar, criar condições, ou mesmo respeitar o desenvolvimento desse processo que, embora longo e pessoal, é indiscutivelmente muito fértil.

Do ponto de vista pedagógico, a questão fundamental é saber estimular a evolução das concepções e a testagem das hipóteses (Colello, 1995, p. 33, itálico nosso).

Biscolla (1991) também considerava a avaliação das hipóteses de escrita dos alunos como um recurso pedagógico para a alfabetização. As crianças elaboravam suas próprias

hipóteses, que se davam em determinada ordem. Contudo, é importante salientar que, embora esse processo ocorresse de forma sucessiva, requeria um tempo para se concretizar – um tempo que era o da criança – para dominar o sistema convencional de escrita.

A escolha pedagógica permite pensar em dois desdobramentos articulados entre si. Biscolla, diferentemente dos escolanovistas, afirmava que a preparação das crianças para o aprendizado não deveria ser restrita aos primeiros meses de aula. Em vez disso, os estudantes deveriam ser constantemente preparados durante o período letivo. Contudo, observa-se que, na prática, Biscolla (1991) se aproximava do discurso que pretendia se distanciar, já que dividiu o trabalho com a leitura e a escrita em dois momentos, sendo o ensino sistemático deixado apenas para o segundo semestre letivo:

- a) aproximação da língua escrita: desenvolvido no primeiro semestre letivo com objetivo de *promover interações com a língua escrita* evidenciando sua função social e
- b) *sistematização da língua escrita propriamente dita*: desenvolvido a partir do *segundo semestre letivo* com o objetivo de ‘limpar’ as construções elaboradas pelos alunos, referentes à estrutura dos textos em si e à ortografia das palavras (Biscolla, 1991, introdução, itálico nosso).

O segundo desdobramento diz respeito ao fato de que a opção de Biscolla (1991) em conduzir o ensino da leitura e da escrita a partir da subdivisão descrita, evidencia que o uso das novas bases pedagógicas-psicológicas não era o reflexo puro da natureza e a espontaneidade infantil desejada pelos adeptos do construtivismo. Dado que o processo era atravessado, intencionalmente ou não, pela intervenção docente.

*

* *

A disputa entre os modos de compreender e alfabetizar as crianças a partir dos enunciados que constituem este capítulo possibilitam pensar os discursos pedagógicos examinados, como bem observou Boto:

Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. A despeito de algum voluntarismo renovador do discurso, a prática escolar persiste, entre hesitações e apostas, sendo aquilo que, de algum modo, ela já era [...] (Boto, 2003, p. 388-389).

É evidente que os discursos escolanovistas e construtivistas almejavam romper com as práticas tradicionais a partir da inovação do ensino. Igualmente, é perceptível que ao elaborarem estratégias para isso, fundaram as suas próprias tradições. Os escolanovistas defendiam que o ensino deveria ser adaptado à psicologia da criança, alocando assim a pedagogia como um campo científico e evidenciando que a criança não era uma miniatura do adulto, que requeria ser cuidada e educada em sua singularidade. Por outro lado, a premissa veio acompanhada da ideia de que a criança apresentava capacidades ou incapacidades para o aprendizado, seja por sua biologia ou pela carência cultural de sua família e seu meio social, o que condicionava o fracasso escolar à própria criança. O construtivismo, no que lhe concerne, desafiou esta ideia, e na busca por romper com esta tradição, inaugurou outra: todas as crianças poderiam aprender na escola, independentemente das suas origens familiares, culturais e sociais. No entanto, trouxe consigo o protagonismo infantil na aprendizagem, que por aqui resultou no entendimento de que as crianças construíam o próprio conhecimento e o professor deveria, sobretudo, acompanhar esse processo, o que contribuiu para uma tendência à indistinção entre os papéis de professor e aluno, já que todos deveriam ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Ainda sobre os efeitos das tradições no campo educacional, os discursos pedagógicos podem ser considerados em associação aos enunciados que se propôs examinar neste capítulo. Emergiram com os professores inclinados ao movimento da Escola Nova a compreensão de que as crianças requeriam um certo nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. A comanda originou a percepção de que a organização das classes escolares e o início da alfabetização, segundo o critério da idade cronológica da criança, era incompatível com os saberes psicológicos acerca de seu desenvolvimento. Assim, formulou-se a controvérsia sobre a idade mais indicada para o início da alfabetização.

Com o pressuposto, era necessário que as atividades escolares atendessem ao interesse das crianças pelo aprendizado, pois, assim, acenavam os modernos conhecimentos da psicologia sobre o que era fundamental para o ensino infantil na escola. Incompatível aos saberes psicológicos eram os dispositivos oficiais que previam o início da alfabetização a partir da idade cronológica das crianças, comumente materializados pela formação de classes conforme esse princípio. Dessa forma, recaíam sobre os professores escolanovistas a tarefa de motivar o interesse e, ao mesmo tempo, promover a maturidade das crianças a partir de exercícios de prontidão, os quais ocorriam no início do ano letivo para garantir pré-requisitos necessários ao ensino sistemático da leitura e da escrita.

Os modos de ensino que visavam combater o fracasso escolar instaurado nas escolas brasileiras foram desafiados em meados dos anos 1980 pelos discursos construtivistas, os quais,

como se sabe, tinham o mesmo propósito. Os testes psicológicos, como o para a verificação da maturidade, deveriam ser deixados para trás, o que incluía esquecer o confronto com a idade cronológica como critério para a organização das classes escolares. A idade mais indicada para a alfabetização assumiu uma posição secundária nos discursos. Assim, a avaliação das condições das crianças para o aprendizado foi substituída por avaliações diagnósticas conforme o desenvolvimento cognitivo das crianças, o que era representado pela identificação de suas hipóteses sobre o sistema de escrita. O que se alterou, portanto, foram os instrumentos e os modos de nomear tais práticas pelos adeptos de uma ou outra concepção de ensino, os “testes” deveriam ser riscados do vocabulário pedagógico e a nova maneira de mensurar o estado de conhecimento da criança deveria servir de recurso pedagógico sem que parecesse ter essa finalidade diagnóstica. Entre o que poderia ser dito ou não dito, poderia ser visível ou invisível, as atividades escolares deveriam continuar a ser pensadas pelos professores para garantir os interesses das crianças pelo aprendizado, pois era o que previam os mais modernos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento.

Ademais, permaneceu o entendimento de que o ensino da leitura e da escrita eram aquisições complexas, de forma que as crianças deveriam ser devidamente preparadas para isso. Mais uma vez, o objetivo era se distanciar das práticas pedagógicas tradicionais, assim foram propostas outras nomenclaturas para as atividades de prontidão e outros modos de pensar o seu tempo de duração para atender ao ritmo de aprendizagem das crianças. Importa reiterar que o enunciado sobre o ritmo teve sua aparição nos discursos escolanovistas, primeiro para refutar o ensino tradicional que promovia o ensino coletivo “*em acorde*” e, posteriormente, foi usado nos mesmos discursos para atribuir sentido aos movimentos que as crianças empregavam no ato da escrita. Essa compreensão não se deu de maneira uniforme entre os escolanovistas, tendo em vista que houve uma variação no discurso veiculado nos anos 1970. Pode-se dizer, dessa forma, que os discursos construtivistas formulados nos anos 1980 deram continuidade ao que se avistava na década anterior, pela compreensão de que o ritmo, como parte do repertório pedagógico, dizia respeito a um tempo que era próprio das crianças para o aprendizado e deveria ser compreendido e respeitado pelos professores.

Nestes moldes, o ritmo da criança para a aprendizagem era considerado nos discursos construtivistas como algo intrínseco à criança e que, simultaneamente, deveria ser motivado pelo professor. Compreende-se, portanto, que os discursos construtivistas, ao aderirem aos enunciados sobre o ritmo de aprendizagem, não produziram uma transformação, mas sim uma variação discursiva, haja vista que os efeitos disso foram semelhantes aos que os escolanovistas preconizavam, quando afirmavam que as crianças exigiam maturidade para aprenderem a

leitura e a escrita. Afinal, como já foi dito, ambos anunciavam que os professores deveriam motivar e assegurar algo que era inerente à criança.

Estas considerações apresentam dois aspectos que devem ser destacados. O primeiro diz respeito ao fato de que, entre aparições, repetições, variações e transformações discursivas, os enunciados examinados permitem demonstrar que os discursos escolanovistas e construtivistas se aproximavam por perseguirem o mesmo propósito: a verdadeira psicologia do desenvolvimento infantil. Desse modo, os saberes da psicologia do desenvolvimento se mostraram estratégicos para os discursos pedagógicos que buscavam legitimar um modo de ensino, prometendo aos professores alcançar o verdadeiro saber sobre a criança e o seu desenvolvimento. O segundo aspecto, em articulação com o primeiro, evidencia que ao “isolar” tanto quanto possível os enunciados tomados para a análise – maturidade e idade cronológica, interesse, prontidão e ritmo para a aprendizagem da criança –, nota-se que as expressões formam o que poderia ser considerado como variações do mesmo *slogan* do que seria a psicologia no discurso pedagógico – que pouco, ou quase nada, contribuía para que fosse possível aos professores compreenderem a criança em desenvolvimento. Sendo assim, restava aos professores continuarem a guiar-se pela percepção empírica do que dava ou não bons resultados com os seus alunos, mesmo que passassem a empregar a linguagem psicológica que incluía o interesse, a motivação e a prontidão como palavras-chave.

A manutenção dessa “gramática vizinha” (Veyne, 1971, p. 325) também permite pensar que a criança em desenvolvimento é uma construção discursiva que, sob as mesmas designações, assume variações e novos significados com o passar do tempo. Igualmente não parece tão visível o fato de que essas construções estão diretamente ligadas à idade das crianças como uma condição para o aprendizado. Quando se pressupõe adequar o ensino à maturidade ou ao ritmo, a partir de períodos preparatórios, para atender ao interesse da criança e ao seu tempo de aprendizagem, passa despercebido que essas mobilizações foram criadas para atender à singularidade infantil, a qual em nossa cultura é legitimada a partir do crescimento que, por sua vez, é mensurado pela idade. O pressuposto também é relevante para as recomendações de como criar um ambiente propício à alfabetização das crianças. Ao se referir à alfabetização, os discursos pedagógicos enfatizaram a necessidade de um ambiente adequado para atender às características físicas e emocionais das crianças, de acordo com a faixa etária delas, como será demonstrado no próximo capítulo.

3 A PREPARAÇÃO DO AMBIENTE ALFABETIZADOR: A INTERFERÊNCIA INDIRETA DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA⁵⁰

Um tema que atravessa o discurso das ciências humanas diz respeito aos pesos relativos do fator hereditário e do fator ambiental no desenvolvimento humano, frequentemente apresentado na forma do par *nature* (hereditariedade) x *nurture* (criação, cultura ou ambiente). Os efeitos desses fatores sobre a formação dos seres humanos – sua saúde, sua inteligência, suas emoções, seu aprendizado – foram e continuam a ser considerados em diferentes disciplinas: a biologia, a medicina, a psicologia, a psicanálise etc. A questão também se apresenta nos discursos educacionais ao longo do século XX, tratada a partir de diferentes perspectivas, sem encontrar uma resposta definitiva.

Quando se trata de examinar os efeitos do ambiente escolar sobre o desenvolvimento humano, a escola aparece nos discursos especializados como um ambiente complexo e multifacetado. Considera-se não apenas o espaço geográfico e arquitetônico, mas também as relações que perfazem o ambiente humano da escola, como espaço de inserção das novas gerações em um espaço que além de ser físico é também afetivo, cultural, social e político (Lima, 2023, p. 57).

Neste capítulo, busca-se identificar como os discursos pedagógicos formularam recomendações dirigidas aos professores em formação sobre as condições físicas e afetivas do ambiente para promover a alfabetização das crianças. Os livros que compõem esta análise abordaram essas preocupações quanto ao ambiente durante o período compreendido entre os anos 1930 e 1990. É perceptível, portanto, que o tema não é recente, nem pode ser considerado, no campo da pedagogia, como tendo sido originado por uma ou outra concepção de ensino.

Os escolanovistas e os construtivistas, devido às diferenças nas formas de compreender as crianças, criaram modos próprios de enunciar os efeitos do ambiente para a aprendizagem. Apesar de as recomendações não serem uniformes e lineares por esse motivo, é relevante salientar que ambos os discursos pedagógicos tinham um objetivo em comum que os aproximavam: criar um ambiente escolar que atendesse às particularidades das crianças, ao mesmo tempo que contribuía para o seu aproveitamento escolar com base nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento.

Contudo, pode-se dizer que os construtivistas foram além na estratégia de adequar o ensino à psicologia da criança. Isso porque os escolanovistas buscavam instruir os educadores sobre como ensinar a leitura e a escrita a partir dos conhecimentos da psicologia sobre o desenvolvimento infantil, enquanto os construtivistas visavam explicar as fases pelas quais as crianças passavam para adquirir essas habilidades, segundo o seu desenvolvimento. Dessa

⁵⁰ Este capítulo segue a estrutura e reproduz informações contidas no artigo “A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930 – 1990)”, escrito por mim em coautoria com Ana Laura Godinho Lima. O texto foi publicado no dossiê “História da educação e materialidades: recolhas e escolhas em pesquisas”, da *Revista Brasileira de História da Educação* (v. 23, 2023).

maneira, surgiu com os construtivistas a compreensão de que os educadores deveriam se concentrar, especialmente, em preparar um ambiente para promover o contato das crianças com o universo das letras. A proposta foi chamada de **ambiente alfabetizador**.

A aparição literal da expressão em destaque consta apenas no livro **Construindo a alfabetização**, de Biscolla (1991). Isso não causa estranheza, pois a partir dos anos 1990 o “ambiente alfabetizador” passou a ser difundido nos discursos pedagógicos e, também, nos discursos oficiais do MEC, de modo a compor as orientações destinadas aos professores que trabalhavam nos ciclos escolares dedicados à alfabetização das crianças (Leme; Lima, 2021).

Outra especificidade dos materiais que requer nota diz respeito ao modo como o objeto de análise comparece nestes discursos. Nos livros divulgados em 1940, 1970, 1985, 1988, e 1995 as orientações sobre a organização do ambiente adequado para a aprendizagem das crianças foram registradas em capítulos específicos, com exceção de 1985 e 1995, em que o tema foi mencionado em subtítulos, e de 1932, que tratou o assunto em capítulos e também em outras partes da obra. Já nas obras de 1933, 1949, 1950, 1959, 1960, 1966 e 1991 a questão foi incorporada nos enunciados dos autores ao longo dos textos.

Mas por que pensar sobre a relação entre o ambiente e o aprendizado das crianças numa tese em que se procura a formulação histórica da controvérsia sobre a idade mais indicada para a alfabetização? Compreende-se que a organização do ambiente escolar para o início do aprendizado das letras é singular justamente para atender à própria especificidade atribuída social e culturalmente à infância. Essa perspectiva não permanece estável com o decorrer do tempo, assim como o entendimento se há ou não uma idade mais adequada para a alfabetização das crianças, como buscou-se demonstrar no capítulo anterior. Essa transformação torna as prescrições de como organizar o ambiente escolar e de como e quando alfabetizar a criança em enunciados articulados, apesar de, eventualmente, não parecerem.

Conforme Boto, “julgamos natural a escola graduada, dividida por séries, por idades, com exames regulares, que avaliam sistematicamente graus de aprendizado”, e essa naturalização dos modos de socialização escolar “tende a captar todos nós” (2003, p. 385). Nesse sentido, pode-se acrescentar que o ambiente destinado à alfabetização das crianças em relação à sua idade se torna naturalizado, a ponto de passar “despercebido” que a organização deste espaço não é semelhante à de outros ciclos escolares. Como exemplo disso, é possível pensar nos arranjos das salas de aula na educação infantil e no ensino fundamental, que não são os mesmos, embora ambos sejam reconhecidos como espaços educacionais.

Na nossa cultura, a educação infantil é caracterizada por uma rotina flexível, que leva em conta os cuidados necessários à criança pequena, como a disposição do mobiliário para

favorecer a socialização entre ela e os pares, de forma que costumam sentar-se juntas, compartilhando da mesma mesa. Este ambiente deve conter materiais didáticos e físicos que permitam a brincadeira, pois a criança pequena deve aprender brincando. As lições de casa e o ensino sistemático da leitura e da escrita devem ser deixados para depois, no Ensino Fundamental. Dessa forma, no ciclo seguinte, as regras escolares mudam: as lições tornam-se parte da rotina e o ensino sistemático das letras torna-se legítimo e está previsto no ensino fundamental. A criança pequena passa a assumir a figura de aluno, que deve ocupar carteiras individuais, dispostas em fileiras, na maior parte do tempo. Os ciclos como duas culturas escolares distintas envolvem prescrições sobre a organização do tempo, do espaço e dos materiais escolares, assim como sobre a infância, suas particularidades e a possibilidade de a criança aprender em cada um desses momentos da vida (Leme; Lima, 2021). As experiências das crianças são mensuradas conforme o seu crescimento, o qual corresponde aos anos que se sucedem, marcados pela idade. Portanto, pensar nas discussões sobre a idade mais indicada para a alfabetização ao longo do tempo, requer considerar também as recomendações sobre o ambiente escolar preparado para isso, nos prejuízos ou nos benefícios deste recurso para o aprendizado da criança a depender de sua faixa etária, segundo os discursos pedagógicos.

Dito isso, este capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, procura-se caracterizar o espaço físico da escola e da sala de aula, com descrições sobre o edifício escolar, a disposição dos móveis e materiais indicados para compor a classe. Na segunda seção, são apresentadas as condições afetivas que, conforme os discursos analisados, os professores deveriam levar em conta para o arranjo do ambiente escolar, envolvendo a interação entre as crianças e os professores, assim como entre os alunos e suas famílias. O propósito é demonstrar as semelhanças e as diferenças entre os enunciados escolanovistas e construtivistas sobre o assunto, assim como os efeitos pedagógicos produzidos em cada caso.

3.1 O ambiente físico da escola e da sala de aula e o aprendizado da leitura e da escrita

No livro **Escola Moderna: conceitos e práticas** (Campos, 1946), a organização do ambiente – “atinentes à classe e as que se referem ao edifício escolar” – deveria ser ajustada “aos novos ideais pedagógicos” que “transformam sensivelmente a feição” e as condições “necessárias aos novos fins a que se propõem” (1946, p. 123). A escola moderna teria a tarefa de proporcionar às crianças experiências em um espaço que seria “pelo exercício da vida prática, miniatura e experiência da própria vida” (Campos, 1946, p. 96). Para aproximar a escola

da vida prática, os professores deveriam manter-se afastados das práticas tradicionais de ensino, mas a escola também deveria ser projetada com este objetivo.

As escolas modernas não se limitavam apenas às salas de aula. A preocupação com a saúde das crianças implicava a construção de um restaurante, pois, ao contrário das escolas tradicionais, compreendia-se que a alimentação “em dosagem e horário – é a primeira condição de saúde” (Campos, 1946, p. 141), uma vez que o alimento atenderia às demandas do corpo e permitiria o desenvolvimento intelectual. As crianças passavam muitas horas na escola, o que potencializava a necessidade de oferecer aos alunos e aos docentes uma ou mais refeições ao longo do dia. Além disso, o espaço seria mais benéfico por permitir a educação doméstica, visto que as alunas poderiam frequentar o local de forma a conhecer e dominar a dinâmica dos alimentos e da cozinha.

Era preciso ainda se atentar às outras instalações do edifício escolar. O desenvolvimento físico dos estudantes para aperfeiçoar o seu “intelecto” exigia “grande largueza” para acomodar piscinas, ginásios, campo de esportes, oficinas para os trabalhos manuais, espaços para a horticultura e a criação de animais (1946, p. 140). Ademais, deveria haver espaço para bibliotecas, museus e auditórios para promover diversas atividades com o intuito de socializar as crianças, como sessões literárias, cinematográficas, entre outras.

Em **Práticas Escolares: de acôrdo com o programa de prática do curso normal e com a orientação do ensino primário**, D’Ávila acrescentava que as escolas deveriam ocupar áreas espaçosas para abrigar salas de jogos, cantos, festas, “gabinetes dentários, consultórios médicos, etc” (1965, p. 7). Ele também se dedicou a esclarecer quais seriam os lugares desfavoráveis para a construção das escolas, tópico considerado importante para a formação de professores, embora essa decisão não pudesse ser tomada por eles.

Não era aconselhável que as escolas se localizassem próximas a fábricas e chaminés, dado o acúmulo de poeira e resíduos. Assim, recomendava-se que:

O terreno deve ser de preferência sólido, ‘em cuja composição entre uma proporção suficiente de areia, pedregulho ou calcáreos, favoráveis à conservação da permeabilidade. à água e ao ar, pois os terrenos em que predominam húmus e argila impedem a circulação do ar e retêm a água estabelecendo assim a estagnação de ambos, o que não só é desfavorável à saúde das crianças, como à conservação das paredes e dos móveis’. (Dr. Vieira De Mello). Vizinhanças há que não convém a escola: mercados, feiras permanentes, depósitos de materiais de desagradável emanção (D’Ávila, 1965, p. 7).

Observa-se que D’Ávila reproduzia o entendimento do médico higienista Balthazar Vieira de Mello, primeiro Diretor de Inspeção Médica Escolar de São Paulo. Desse modo,

convém a análise de Lima, segundo a qual a escola era considerada nos discursos médicos como um espaço de “disseminação de conhecimentos e hábitos indispensáveis à saúde e à vida civilizada, mas, ao mesmo tempo, um ambiente cujas regras de funcionamento contrariavam as necessidades físicas e psicológicas da infância” (2023, p. 61). Nesta direção, os médicos higienistas se ocupavam da função de prescrever como “construir os edifícios escolares, a melhor forma e localização das salas de aula, a iluminação adequada, a ventilação, a água potável, o asseio na escola, o mobiliário escolar e outras instalações escolares” (Fontenelle, 1930 apud Metelski; Carminati, 2017, p. 104).

Em acordo com as “exigências elementares da higiene e da pedagogia”, D’Ávila elaborou uma lista de 216 itens em ordem alfabética para que os educadores pudessem identificar quais eram essenciais na escola moderna, abrangendo utensílios, móveis e materiais didáticos. Outrossim, ele teceu considerações minuciosas sobre a posição, o número e as dimensões das janelas das classes, porque ambientes escuros fomentavam o “desânimo” e o “aborrecimento” das crianças, além de “oferecer perigos consideráveis à visão” delas (1965, p. 7-8). Enquanto a ação solar nas salas de aula auxiliava o organismo infantil por “estimular a circulação, fortalecer o tônus muscular, aumentar a energia física e nervosa” das crianças (1965, p. 8).

No livro **Ensinando a criança: guia para o professor primário**, Marozzi *et al.* (1970) compreenderam que salas bem arejadas e iluminadas estavam diretamente ligadas à construção da escola, que nem sempre era projetada para atender à saúde das crianças. Por isso, os educadores deveriam decidir se as janelas deveriam ficar abertas ou fechadas e quando o uso de iluminação artificial ou cortinas seria adequado para diminuir a penumbra ou a luz excessiva na sala de aula, já que ambas prejudicavam a boa visão dos alunos.

O assunto também esteve presente nos livros **Metodologia da linguagem: para uso em Escolas Normais e Institutos de Educação** (1949) e **Metodologia da linguagem** (1959). Segundo os autores, os “fatores higiênicos” eram decisivos para a organização do ensino da leitura e da escrita, contudo, nem todos poderiam ser controlados pelos professores (Budin, 1949, p. 81; Carneiro, 1959, p. 149). A iluminação da sala de aula, por exemplo, era considerada um fator externo às forças dos educadores para ser solucionada, porque estava relacionada à construção do edifício escolar. Já a maneira como os alunos seguravam os livros, seus “hábitos respiratórios” durante a leitura oral e a postura corporal nas aulas deveriam ser melhoradas com a intervenção dos professores (1949, p. 81; 1959, p. 149).

A posição corporal dos alunos durante a execução das tarefas escolares foi especialmente abordada pelos escolanovistas, frequentemente, vinculado às características

físicas do mobiliário considerado mais adequado. A atenção voltada para o mobiliário, por sua vez, representava uma forma de assimilar as necessidades das crianças e sua aprendizagem que, fundamentada na psicologia do desenvolvimento, se distanciava da escola tradicional.

Conforme Campos, não era adequado exigir das crianças que permanecessem concentradas e sentadas por longos períodos durante as aulas, o que não só era “antinatural”, mas contrariava o “espírito infantil” que “desconheciam os mestres antigos” (1946, p. 82-124). Na nova escola, as crianças poderiam se sentar no chão, se movimentar, trocar de lugar, enfim, se sentirem “à vontade” (1946, p. 97). As “antigas carteiras” “em que o aluno custava a instalar-se e de onde custava a sair” cederam espaço para “mesas e cadeiras, de braço largo que serve de mesa” e poderiam ser transportadas de um lado para o outro, modificando “o aspecto do ambiente, emprestando-lhe aparência de vida e movimento e diversificação” (1946, p. 97-98). As novas características do mobiliário visavam proporcionar conforto, mas também assegurar a saúde e o desenvolvimento físico das crianças, pois atendiam à dimensão de seus corpos e acompanhavam as necessidades infantis de movimento. Todavia, a autora assinalava que “Tôda essa mobilidade decresce, naturalmente, à medida que as classes se adiantam, correspondendo a menor necessidade de atividade por parte dos alunos e do plano de estudos” (Campos, 1946, p. 139).

A possibilidade de modificar a disposição do mobiliário foi mencionada em outros discursos escolanovistas. D’Ávila criticava as carteiras fixadas no chão, comuns nas escolas tradicionais, considerando-as como objetos de “tortura” porque impediam o livre movimento das crianças (D’Ávila, 1965, p. 7). Marcozzi *et al.* (1970) compartilhavam essa perspectiva e enfatizavam que a flexibilidade do mobiliário deveria vir acompanhada de atividades didáticas alternadas, ou seja, “movimentadas e calmas” para atender a mobilidade infantil e o desenvolvimento físico dos alunos, evitando assim danos à coluna (1970, p. 141-289). Desse modo, observa-se que os discursos pedagógicos seguiram também os da puericultura e da psicologia veiculados entre 1930 e 1980, os quais reprovavam “o excesso de rigor e o imobilismo na escola, que produzia fadiga e outros prejuízos à saúde da criança” (Lima, 2023, p. 67).

Nesta direção, implica acrescentar que D’Ávila, ao tratar dos assentos escolares com vistas a garantir a comodidade e a saúde dos estudantes, fez referências a estudos estrangeiros. Esses estudos consideraram a relação entre a idade e a estatura das crianças para obter uma média que permitiria prever o tamanho das mesas e cadeiras, de acordo com o crescimento e as particularidades individuais de cada criança, evitando assim “deformações da coluna vertebral”

(D'Ávila, 1965, p. 11). Em relação a isso, uma boa margem a ser seguida pelos professores seria:

O assento do banco deve ter dimensões e posições adequadas à criança; assentos pequenos, assentos inclinados para a frente, assentos curvos, etc., tudo isso se relaciona com a higiene da posição. A relação entre a altura do banco e a da mesa é comumente assim regulada: quando a pessoa está sentada e com os braços caídos, a borda da mesa, que faz frente ao corpo, deve corresponder à altura do cotovelo (D'Ávila, 1965, p. 11).

No livro **Metodologia do ensino primário: de acordo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais**, Santos não recomendava atividades de escrita por mais de 15 minutos, porque isso exigiria “da criança um esforço superior ao que lhe é possível despende” (1960, p. 163). Além disso, o autor chamava atenção para a posição corporal das crianças, já que “além de influir na escrita, pode trazer graves consequências para a saúde do aluno” (1960, p. 163). Mais especificamente, recomendava-se que os professores zelassem para que os estudantes mantivessem os:

1) pés apoiados no chão; 2) busto aproximado da posição ereta, apenas ligeiramente inclinado para frente; 3) ambos os braços sobre a mesa; 4) caneta em direção ao ombro; 5) pena ou lápis sustido com leveza; 6) papel ligeiramente inclinado para a esquerda (Santos, 1960, p.163).

A questão também era importante para Marques, na obra **A escrita na escola primária** (1950). A caligrafia muscular para o ensino da escrita era fundamentada nas prescrições da psicologia da aprendizagem, fisiologia e higiene, o que exigia a posição corporal adequada das crianças durante as aulas de boa letra/boa escrita. Desse modo, como mencionado no capítulo anterior desta tese, os professores deveriam ficar atentos “à posição do aluno, ao modo de segurar o lápis, à inclinação do papel e à maneira de sentar-se”, a fim de corrigir eventuais defeitos, já que o sucesso da técnica de ensino preconizada dependia significativamente disso (Marques, 1950, p. 99).

Reitera-se que essas recomendações sobre como ajustar o aluno ao ambiente para o seu desenvolvimento saudável, e para alcançar os melhores resultados pedagógicos, surgiram nos discursos escolanovistas como uma preocupação relevante e inovadora, à medida que se distinguiam da proposta educacional tradicional. Em **Leitura na Escola Primária: guia para normalistas e professores de curso primário**, por exemplo, Silveira (1966) não descrevia a imobilidade do aluno na sala de aula como um fator de risco à sua saúde, mas sim como uma

característica do ensino ultrapassado, ou seja, tradicional, que deveria ser superado. Em suas palavras:

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

Silveira, ao propor a organização da sala de aula como uma estratégia para se afastar do chamado ensino tradicional, distanciava-se também dos discursos escolanovistas examinados anteriormente, os quais atribuíam ao ambiente escolar a função primordial de garantir a saúde das crianças. Pode-se afirmar que, a partir da década de 1980, o uso do ambiente como recurso para desafiar as práticas tradicionais, e não para evitar prejuízos à saúde dos estudantes, tornou-se uma tendência nos discursos pedagógicos alinhados ao construtivismo. Daí a importância de instruir os professores em formação sobre os efeitos do ambiente para o aprendizado das crianças e a maneira mais acertada de organizar este espaço.

No livro **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** (1985), Feil afirmava que o ambiente escolar deveria ser pensado a favor do ensino das letras, posto que “Um dos ingredientes básicos, de uma experiência educacional, é a relação entre o indivíduo e seu meio” (1985, p. 16). A autora sugeria que os docentes preparassem o ambiente da sala de aula de forma que o aprendizado da leitura e escrita fosse significativo para as crianças. Ensinar meramente como escrever ou ler uma palavra não era suficiente, era necessário contextualizar as atividades escolares. Por exemplo, para ensinar o nome de um animal, o professor deveria verificar se o aluno o conhecia, onde vivia, como se alimentava, entre outros aspectos. Buscava-se, dessa maneira, romper com as denominadas aulas tradicionais, nas quais os alunos permaneciam em silêncio e imóveis, visto que os educadores ainda não sabiam que “impor disciplina, não leva à aprendizagem” (Feil, 1985, p. 34).

Colello (1995), em **Alfabetização em questão**, complementou essa ideia ao ponderar que uma escola renovada deveria proporcionar um espaço de aprendizagem no qual as “coisas têm significado para a criança” (Freire, 1989 apud Colello, 1995, p. 16). Para tanto, era imprescindível recusar a tradição escolar que limitava “o modo de ser e agir” dos alunos por meio da imposição de “silêncio, disciplina e imobilidade” (1995, p. 17).

Ambas as autoras contraindicavam o imobilismo infantil, como segue:

A criança por natureza é inquieta. Sente necessidade de correr, pular, jogar... Ela, tendo espaço, naturalmente, executa movimentos amplos. Cabe à escola oferecer espaço para continuar este processo de maneira que a criança possa executar seus exercícios de movimentação e locomoção (Feil, 1985, p. 45).

Lamentavelmente as oportunidades que a criança tem para estimular/exercitar o seu repertório motor têm sido consideravelmente reduzidas, sobretudo no caso dos grandes centros urbanos. A falta de espaço nos apartamentos, escolas e casas, e a pouca segurança dos parques ou áreas de lazer fazem das antigas 'brincadeiras de rua' uma possibilidade remota para as crianças de hoje.

A compensação dessa perda fica indiscutivelmente a cargo da escola que, em nome do pleno desenvolvimento infantil, não pode se esquivar da tarefa de trabalhar também o corpo (Colello, 1995, p. 21).

Os argumentos foram mobilizados a partir dos saberes da psicologia do desenvolvimento. Segundo Feil, a "Psicologia" explicava que "a característica da criança nesta idade [6-7 anos] é a inquietude e o movimento (pois muito mais que pensamento, a vida infantil é ação)" (1985, p. 35). Por sua vez, Colello dizia que "o movimento" entendido em "sua real complexidade" não se separava das dimensões psicomotoras, cognitivas e socioafetivas, como demonstravam "alguns autores (entre eles, Piaget, Wallon e Vygotski) que entendem a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento da criança com o seu mundo" (1995, p. 19).

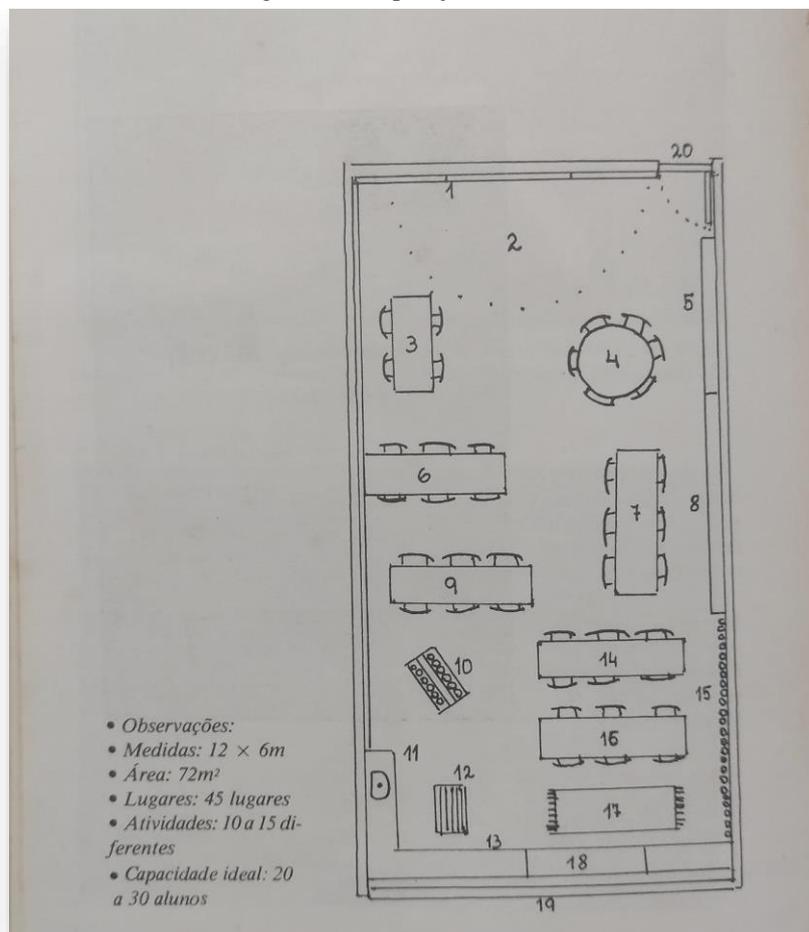
Vale ressaltar que os preceitos piagetianos também foram evocados no livro **Alfabetização natural**, já que o autor suíço era uma das bases teóricas empregadas por Rizzo (1988) ao propor um método natural para a alfabetização. A autora destacava que "A organização de um ambiente especialmente voltado à estimulação da leitura é fator essencial na promoção da alfabetização natural", visto que esse processo era "fruto de uma série de estímulos e solicitações do meio ambiente, que terminam por obter o resultado almejado: o uso da linguagem escrita pelo aluno" (Rizzo, 1988, p. 41).

Dessa perspectiva, afirmava-se que os novos modos de pensar o ensino das crianças não deixava margem para salas de aula comuns ao ensino tradicional. A classe deveria ser organizada "de tal forma que as crianças realmente possam agir, trabalhar espontaneamente e circular livremente [...]" (Feil, 1985, p. 35). Sobre o assunto, Rizzo advertia que:

Escolas que pretendem receber e educar ‘marginais’ estão longe de poder fazê-lo enquanto continuarem a oferecer salas inóspitas, de carteiras isoladas, enfileiradas, sem espaço social livre para o indispensável exercício cívico do ser humano, que antes de ter regras sociais rígidas e restritivas deve exercitar-se, com liberdade, para descobrir seus limites e os limites alheios e poder aprender a fazer melhor uso de seus direitos, num desabrochar contínuo para o mundo social (Rizzo, 1988, p. 46-47).

Para corroborar a organização do ambiente adequado ao ensino moderno, Rizzo propunha uma “sala-ambiente”, dessa forma a disposição do mobiliário na classe deveria permitir a livre circulação das crianças e que realizassem as atividades escolares simultaneamente, mas em grupos distintos de acordo com suas necessidades de aprendizado. A sala-ambiente foi ilustrada pela autora da seguinte maneira:

Figura 4 – Disposição do mobiliário



“Observações/Medidas: 12 x 6m/Área: 72m²/ Lugares: 45 lugares/ Atividades: 10 a 15 diferentes/ Capacidade ideal: 20 a 30 alunos”

Fonte: Rizzo (1988, p. 168).

No livro **Construindo a alfabetização**, o ambiente escolar também se revelou indispensável para a “proposta pedagógica construtivista” de Biscolla (1991, p. 22). Além

disso, importa salientar que, nesta tese, a autora inaugurou a expressão **ambiente alfabetizador**, a qual não era acompanhada de uma definição específica, embora fosse usada repetidamente no texto. Ao examinar o discurso de Biscolla, observa-se que todo o ambiente da sala de aula se mostrava propício à alfabetização dada a associação da expressão em relevo aos enunciados voltados às atividades escolares sugeridas, aos materiais didáticos disponíveis e, como será descrito na próxima seção, à qualidade da relação que a criança estabelecia com os colegas e com o docente, bem como com seu meio social.

As orientações sobre o arranjo dos recursos didáticos nas salas de aula evidenciam que os escolanovistas e construtivistas tinham perspectivas distintas em relação ao ambiente escolar. No primeiro caso, o ambiente era estruturado para preservar a saúde dos alunos a partir de preceitos higienistas, enquanto no segundo, era recomendado um “ambiente alfabetizador” conforme os princípios psicopedagógicos.

Campos associava a decoração da sala de aula à alegria das crianças, e despertar esse sentimento requeria enfeitar todo o espaço “de acôrdo com a garrulice infantil” (1946, p. 138). Eram bem-vindos quadros, flores, murais e “pinturas cheias de côr e de vida”, sem prateleiras ou armários, já que as produções das crianças poderiam ser exibidas “ajuntando notas pitorescas ao conjunto” da sala de aula (1946, p. 138-139). D’Ávila, por seu turno, julgava inapropriado que as salas de aula fossem pintadas com cores vibrantes, pois as que melhor atuavam sobre o sistema nervoso infantil, segundo os saberes da psicologia, eram as cores mais suaves, como o verde claro ou o creme. Desse modo, “Paredes repletas de quadros mal escolhidos, postos diante dos olhos da criança do comêço ao fim do ano letivo, côres berrantes em figuras, e em desenhos [...] são contradições que prejudicam a obra educativa” (D’Ávila, 1965, p. 17). Em convergência, Marcozzi *et al.* apontaram que “Paredes repletas de cartazes mal selecionados e distribuídos dão à sala de aula um aspecto desagradável” (1970, p. 14). Assim, os materiais e as paredes com cores vibrantes eram contraindicados devido ao seu potencial de causar desequilíbrio emocional nas crianças (D’Ávila, 1965) e prejudicar a concentração desses estudantes na realização das tarefas escolares (Marcozzi *et al.*, 1970).

Silveira recomendava que as crianças produzissem cartazes, mas estes não ficariam expostos na classe, pois deveriam compor o “livrinho da turma” que, por sua vez, ficariam disponíveis na biblioteca da classe ou da escola (1966, p. 52-116). Em semelhança Budin, Carneiro e Santos prescreviam o início da leitura a partir de “cartazes com ordens, cartazes impressos, avisos no quadro-negro, jogos...” (Budin, 1949, p. 80; Carneiro, 1959; Santos, 1960). No entanto, é importante salientar que esses autores recomendavam que os livros de leitura seguissem os princípios da psicologia, sendo que Carneiro (1959) e Santos (1960)

acrescentaram os princípios da higiene às suas orientações. Mais precisamente, eles diziam que os livros deveriam assegurar a boa visão dos estudantes. A título de exemplo:

O papel empregado nos livros não deve ser áspero, nem brilhante, nem transparente. A impressão deve ser em preto intenso, com contornos bem precisos e nítidos. Os livros devem ser ilustrados com gravuras atraentes e sugestivas, quando possível coloridas, mas relacionadas com o texto e obedecendo a certas normas higiênicas, pedagógicas e *estéticas* (Santos, 1960, p. 154, itálico nosso).

A questão estética não dizia respeito apenas aos livros de leitura, mas também ao adorno da classe. Segundo D'Ávila, os professores deveriam levar em conta que:

A decoração mural das classes é fator muito importante no que se refere à educação estética. A decoração deve ser diferente nas diversas classes, variando em motivos e em disposição. Indispensável é ainda que a ornamentação não seja permanente. Convém mudar, substituir de quando em quando os objetos bonitos que adornam a sala” (D'Ávila, 1965, p. 17).

“*As melhores pinturas e os melhores desenhos, pregados na parede, acima da faixa de quadros negros, formam uma frisa de cores variegadas, que é atestado vivo de trabalho, incitamento a novos esforços e elemento original e sempre renovado, de ornamentação*” (Campos, 1946, p. 140, itálico nosso). Nota-se que a beleza dos materiais utilizados para ornamentar a sala de aula era de responsabilidade do professor, o qual deveria ter “senso estético” (D'Ávila, 1965, Marcozzi *et al.*, 1970) para selecionar, dentre os cartazes produzidos pelas crianças, aqueles “[...] trabalhos mais perfeitos” para serem exibidos (Marques, 1950, 145). Isso acontecia porque “A beleza da composição emergia do enlace entre o traço disciplinado e o conteúdo racionalizado. O cartaz era belo porque claro e conciso” (Vidal, 1998, p. 7).

Em outra direção, o discurso construtivista não atribuía ao professor a função de avaliar esteticamente as produções infantis, aliás, a intervenção do adulto era considerada imprópria nessas condições. Para Feil, o educador deveria “olhar com outros olhos a obra infantil”, visto que “Aquilo que para os olhos dos adultos parecem traços tortos e imperfeitos, representam, na verdade, um pouco da criança” (1985, p. 95). Dessa perspectiva, Rizzo incentivava a exposição dos trabalhos infantis, mas enfatizava que não eram admitidos “[...] enfeites e decorações feitas com desenhos de adultos, muito menos do próprio professor, pois estes agirão como modelos difíceis de atingir e serão destruidores ou, pelo menos, inibidores da criação infantil [...]” (Rizzo, 1988, p. 43).

Percebe-se que entre os anos 1930 e 1970 era comum que a definição do belo partisse do professor, e que a criança reproduzisse esse padrão, visto que ela “deveria ser levada a comparar o trabalho com o modelo feito no quadro-negro pelo professor [...]” (Santos, 1960, p. 163). No entanto, a partir da década de 1980, essa abordagem passou a ser considerada prejudicial ao desenvolvimento dos alunos. Com essa mudança, torna-se possível perceber uma diferença sutil entre as ideias dos escolanovistas e o surgimento de um “ambiente alfabetizador” associado aos discursos construtivistas.

No livro **Construindo a alfabetização** (Biscolla, 1991), o “ambiente alfabetizador” contava com a exposição da produção escrita das crianças, todos os objetos da sala eram nomeados pela professora junto aos alunos, além do que tinha uma variedade de materiais, como livros, revistas, jornais etc. Esses recursos deveriam estar sempre acessíveis fisicamente e/ou visualmente às crianças durante as aulas:

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

Importa mencionar que, mesmo sem fazer uso da expressão “ambiente alfabetizador”, Feil igualmente afirmava que os materiais de leitura e escrita deveriam ser exibidos em “local acessível e à altura dos olhos” para a consulta dos alunos durante as aulas. Esse hábito, conforme a autora, “servirá de estímulo à pesquisa, que deve ser incentivada desde o início, para que a criança adquira o hábito de procurar soluções por si mesma, sem que precise apelar constantemente ao professor” (Feil, 1985, p. 80).

A forma mais eficaz de possibilitar o contato dos alunos com os materiais estava relacionada ainda à disposição de espaços escolares organizados dentro da sala de aula, frequentemente referidos como “cantos” ou “cantinhos”, mas não se limitando a eles. Como já foi dito, uma escola moderna deveria oferecer espaços para sala de leitura, canto, jogos, trabalhos manuais, biblioteca, entre outros (Campos, 1946; D’Ávila, 1965). Diante disso, os docentes deveriam incentivar “[...] a classe para escrever bem e rapidamente uma frase em determinado cartaz, para o museu, ou para a biblioteca da classe” (Marques, 1950, p. 120). Compreendia-se que a biblioteca era “parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar”, por esse motivo “Nas escolas mais modernas se vêem livros por toda parte, tendo-os os alunos com fartura à sua disposição, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos” (Campos, 1946, p. 241). Observa-se que, mesmo sem a utilização dos termos “canto” ou

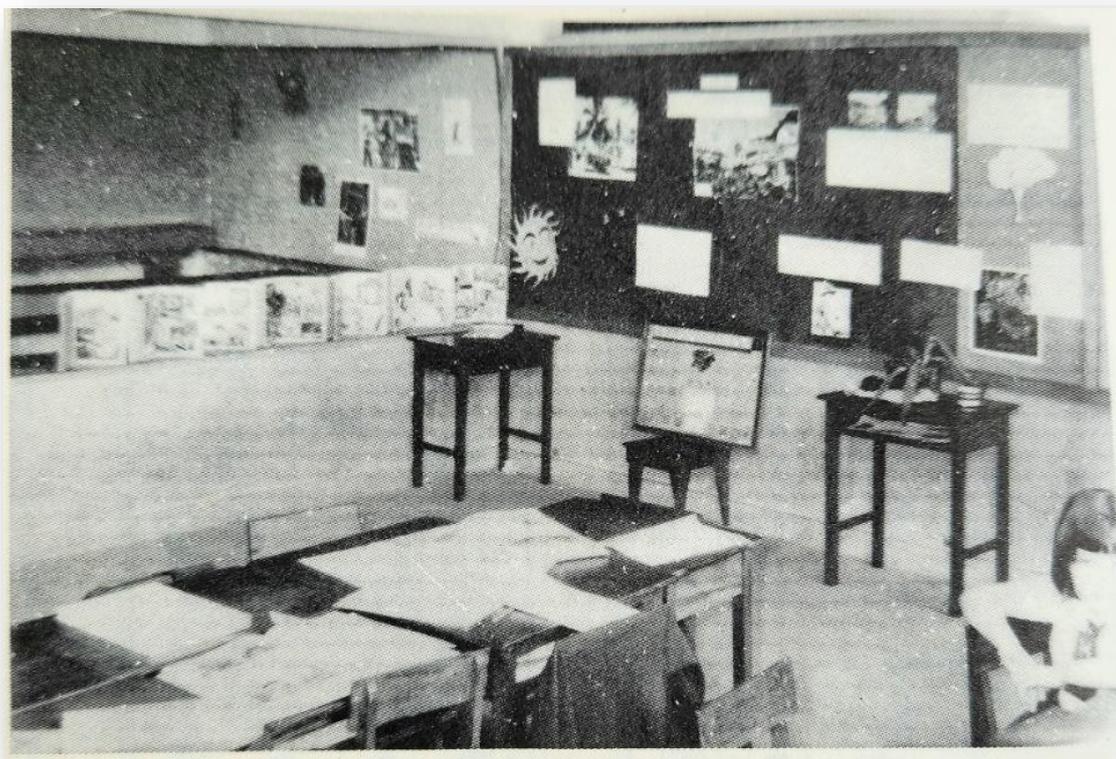
“cantinhos”, a descrição da sala de aula apresentada por Marques e a ênfase dada à importância dos livros disponíveis para os alunos por Campos indicam que já existiam ambientes semelhantes aos preconizados por outros discursos pedagógicos em períodos subsequentes também alinhados ao movimento da Escola Nova.

Segundo Silveira, o “cantinho das novidades”, o “jornal mural” e o “quadro de leitura” eram boas opções para promover o contato das crianças com a leitura (1966, p. 52). Anos mais tarde, Marcozzi *et al.* (1970) afirmavam que esses espaços deveriam ser usados espontaneamente pelas crianças, mas também poderiam servir como recurso pedagógico para o docente entreter aquelas que concluíam suas atividades antes dos colegas. Sugeria-se que a criação dos cantinhos envolvesse o trabalho do professor e dos alunos, resultando no:

[...] cantinho da pintura, do cálculo, dos Livros, da composição etc., em mesinhas ou em murais de papel corrugado com bolsos. Nesses “cantinhos”, as crianças encontrarão: livros de histórias, álbuns recreativos ou informativos, fichas com trechos para leitura, fichas com sugestões para composição espontânea, fichas com exercícios variados e graduados de diferentes matérias e assuntos, inclusive problemas de cálculo e, ainda, material para as atividades manuais: tesoura, papéis coloridos, cola, massa plástica, tintas e pincéis, giz de cera, papel para desenho e pintura, cubos de encaixe, caixas vazias para construções etc. (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 27).

As autoras ilustraram os cantinhos idealizados na obra e colocados em prática no Instituto de Educação do Estado da Guanabara com a seguinte figura:

Figura 5 – Os cantinhos



Fonte: Marcozzi *et al.* (1970, p. 28).

Pode-se dizer que a organização dos “cantos” e “cantinhos” propostas pelos escolanovistas foi ressignificada nos discursos construtivistas. Rizzo compreendia que o ambiente propício à alfabetização se formava pelas atividades propostas às crianças, mas não dispensava o “canto da leitura” como parte importante da “sala-ambiente” (1988, p. 43). Biscolla, por sua vez, apesar de considerar que o ambiente em sua totalidade se mostrava alfabetizador, criou o que chamou de “biblioteca circulante” na sala de aula (1991, p. 103). Ademais, como já foi dito, com frequência o “ambiente alfabetizador” correspondia aos exercícios que seriam trabalhados com as crianças, como demonstra o excerto a seguir:

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

A alfabetização construtivista empregada por Colello (1995, p. 101) também antevia o uso de materiais didáticos para garantir o ensino “real” das letras, com isso o trabalho em sala

de aula incluía livros, receitas, jogos etc., diferenciando-se, portanto, das escolas tradicionais que, conforme a autora, apostavam apenas nas cartilhas. Além disso, as tarefas em sala de aula deveriam atender as necessidades dos estudantes, ou seja, propunham-se exercícios distintos para alunos de uma mesma turma. Esses recursos influenciavam o aprendizado das crianças, mas segundo a autora:

[...] não é o contato com as letras que alfabetiza, mas a compreensão a respeito das diferentes modalidades da escrita, de seus diversos suportes materiais, das suas funções e características é que faz com que a criança ingresse no ‘mundo do letramento’, antes mesmo de conhecer as letras ou o funcionamento da escrita (Colello, 1995, p. 55).

Essa afirmação resulta em mais um efeito de distanciamento entre o discurso de Colello e os demais inclinados ao construtivismo. Nesta análise, a autora foi a única a enunciar literalmente que o “contato com as letras” por si só não garantiria a alfabetização das crianças e a associar a prática como uma ação voltada ao letramento. O conceito, conforme delineado por Magda Soares (2004) e apresentado no primeiro capítulo desta tese, não se confunde com a alfabetização. Ainda assim, compreende-se que o discurso de Colello, como os de outros construtivistas examinados, contribuía para o entendimento de que os educadores em formação deveriam primeiro letrar e depois alfabetizar as crianças. Como exemplo disso:

Ao invés de ensinar a ler para depois motivar a criança para a literatura, cabe investir no gosto pela leitura (desejo de conhecer histórias e fábulas) como base desse aprendizado. Sem dúvida alguma, fica muito mais difícil ensinar a ler quando a criança não o deseja ou quando não vê por quê fazê-lo (Colello, 1995, p. 97).

É evidente que, para Colello (1995), o letramento e a alfabetização eram processos distintos e indissociáveis (Soares, 2004). Contudo, a ênfase na ideia de que as crianças, antes de tudo, deveriam desejar o conhecimento é semelhante aos efeitos produzidos por outros discursos construtivistas. Dessa perspectiva, como se sabe, espalhou-se a informação de que os educadores deveriam preparar um ambiente com os mais variados materiais didáticos, estimulando discretamente a criança a se inserir “no mundo do letramento”, que, espontaneamente ou mais facilmente, a levaria à aquisição do sistema convencional de escrita. A partir da configuração de um ambiente marcado pela “necessidade de promover um clima pedagógico facilitador do processo de aprendizagem, sobretudo, pela alimentação da curiosidade do ser humano, o que se traduz no gosto pelo saber e busca do conhecimento” (Colello, 1995, p. 111).

3.2 O ambiente social e afetivo da escola para a aprendizagem da leitura e da escrita

Os discursos escolanovistas e construtivistas tinham um vocabulário social e afetivo que deveria ser seguido pelos professores para uma melhor configuração do ambiente destinado à alfabetização das crianças. Nos livros examinados nos anos 1930 e 1970, esse ambiente era comumente descrito como “cheio de vivacidade e alegria natural”, destoando assim da escola tradicional, na qual o ensino era apartado da ideia de felicidade na escola (Campos, 1946, p. 112-197). Além de ser vivo e alegre (Silveira, 1966, p. 40), o ambiente escolar deveria ser “sugestivo” (Budin, 1949, p. 45; Carneiro, 1959, p. 111; Marcozzi *et al.*, 1970, p.10); “agradável, eficiente e atraente” (Carneiro, 1959, p. 298; Santos, 1960, p. 91), ou ainda, um espaço de “ação” para os alunos (Santos, 1960, p. 94). Com esse propósito, recomendava-se que o “ambiente da sala de aula” fosse “calmo, acolhedor e agradável”, a fim de favorecer “o desenvolvimento harmonioso da criança” (Santos, 1960, p. 94; Marcozzi *et al.*, 1970, p. 111). Assim sendo, era importante que o docente garantisse que as interações entre “professor e alunos e alunos entre si sejam amistosas, num clima de compreensão e respeito mútuos. A criança deve sentir que o professor se interessa por ela e considera importante tudo o que ela tem para dizer” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 111). A “atenção carinhosa e compreensiva do mestre” foi considerada “a regra de ouro” para conquistar “a confiança das crianças incutindo-lhes sentimento de segurança, sem o qual a aprendizagem da leitura e da escrita e, também, a de novas relações humanas, não poderá iniciar-se com êxito” (Lourenço Filho, 2008, p. 128).

Os discursos construtivistas, por sua vez, enfatizavam a busca por um ambiente “democrático e moderno” (Feil, 1985, p. 13; Rizzo, 1988, p. 36; Colello, 1995, p. 9), que considerava as condições “físicas, sociais e emocionais” que deveriam ser oferecidas na escola (Rizzo, 1988, p. 29), de modo a assegurar um espaço propício para o aluno “único construtor do seu próprio conhecimento e transformador do mundo social” (Biscolla, 1991, p. 102). Segundo essa perspectiva, “o professor construtivista deve ser um profundo conhecedor do que ensina” (Colello, 1995, p. 113) e transmitir “segurança” (Feil, 1985, p. 13), a fim de cultivar crianças “felizes”, “críticas”, “afetuosas”, “participativas” e “criativas” (Rizzo, 1985, p. 36; Biscolla, 1991, p. 102). Caso contrário, a escola poderia ser tornar um obstáculo para “o processo natural da aprendizagem” (Feil, 1985, p. 13), representando uma “ameaça” aos “traços, características, sentimentos e valores” das crianças (Rizzo, 1988, p. 30) ou, ainda, um ambiente capaz de anular “a produção criativa” e a “espontaneidade infantil” dos alunos, prejudicando, assim, “o pleno desenvolvimento infantil” (Rizzo, 1988, p. 33; Colello, 1995, p. 21-94).

Com a descrição dos modos de enunciar as condições sociais e afetivas do ambiente escolar, nota-se que, entre um discurso e outro, a disponibilidade do professor se mostrava indispensável para o aprendizado da leitura e da escrita. Ademais, é importante mencionar que, em alguns casos, esses fatores estavam relacionados às características físicas do ambiente. Um exemplo disso aparece no livro **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**, de Lourenço Filho:

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

Lourenço Filho caracterizou o ambiente para a aplicação dos testes ABC sob os princípios higienistas em relação à ornamentação, à disposição dos móveis e à iluminação das salas de aula, como também apontavam os escolanovistas D'Ávila (1965) e Marozzi *et al.* (1970). No entanto, percebe-se que o criador dos testes ABC mobilizava essas ideias para assegurar que a criança se sentisse à vontade, sem ser afetada emocionalmente pela presença de seus familiares ou submetida ao julgamento positivo ou negativo dos examinadores durante a avaliação. A preocupação com as interações da criança com o ambiente comparece em outra passagem da obra, na qual se orientava que os testes ABC não fossem aplicados “[...] antes que a criança tivesse frequentado o ambiente escolar por algum tempo, relacionando-se com a professora incumbida de sua aplicação [...]” (Lourenço Filho, 2008, p.155). Isso demonstra a percepção do autor de que as crianças se sairiam melhor nos exames se estivessem habituadas ao espaço físico e pedagógico da escola.

Essa experiência anterior parecia ainda mais relevante para as crianças classificadas como imaturas. Como indicado no segundo capítulo desta tese, a vivência proporcionada pelo período de “prontidão” permitiria à criança assimilar as regras escolares, de forma a se sentir segura e à vontade, ao mesmo tempo que teria contato com os materiais escolares, como “lápiz, papel, tesoura”, de modo a adquirir as condições necessárias para iniciar o aprendizado sistemático da leitura e da escrita (Lourenço Filho, 2008, p. 154). A medida visava beneficiar as crianças que não haviam frequentado os jardins de infância ou as que residiam em locais distantes da escola, as quais apresentavam condições desfavoráveis para o aprendizado devido à ausência de contato com o ambiente escolar. É importante mencionar que Budin (1949) e

Carneiro (1959) compartilharam a compreensão de que as crianças que frequentaram os jardins de infância tinham vantagens em relação às outras para o aprendizado.

Por outro lado, os sentimentos das crianças nem sempre estavam correlacionados às condições do ambiente escolar. Quando elas não se manifestavam conforme as expectativas dos examinadores, Lourenço Filho e outros autores alinhados ao movimento da Escola Nova argumentavam que a causa estaria associada ao seu meio social:

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

A relação entre o aprendizado e o ambiente familiar das crianças era recorrente nos discursos pedagógicos escolanovistas pela perspectiva de que as crianças provinham “[...] de meios sociais e familiares os mais diversos [...]” (D’Ávila, 1965, p. 9), os quais interferiam em seu desempenho escolar. Portanto, era incumbência do professor informar-se sobre “As condições econômicas do grupo familiar, as físicas, as morais”, pois “constituem dados de alto valor, uma vez que só por eles pode realmente a escola conhecer uma criança e dar às deficiências o remédio adequado” (D’Ávila, 1965, p. 49). O “mal” ao qual D’Ávila se referia relacionava-se principalmente à baixa frequência escolar dos estudantes, seguido da “falta de governo dos pais” sobre as crianças (1965, p. 53). O autor justificou o desinteresse da família pelos estudos do aluno pelo fato de os adultos frequentarem a escola apenas quando notificados pelos professores e diretores sobre a indisciplina de seus filhos. Por sua vez, a indisciplina, em muitas ocasiões, estava vinculada à ausência de governo dos pais, os quais por razões econômicas passavam muito tempo fora de casa, deixando as crianças “ao léu das circunstâncias, na rua ou na casa alheia” (D’Ávila, 1965, p. 54). Ambas as condições representavam sérios problemas para a escola.

Em confluência, Marcozzi *et al.* julgavam a influência do ambiente familiar e social como um fator desfavorável para o ensino das crianças, visto que:

A criança reproduz na redação a linguagem que usa oralmente. Se essa linguagem é *pobre quanto ao vocabulário* e falha quanto à construção das frases, evidentemente sua composição escrita o demonstrará. A linguagem oral da criança depende, em grande parte, de seu meio familiar. As experiências vividas e as possibilidades de ouvir e falar são fatores decisivos no desenvolvimento da linguagem oral (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 196, *itálico nosso*).

Para os escolanovistas, a linguagem da criança era “espelho do seu desenvolvimento mental e do nível cultural do meio que vive” (Carneiro, 1959, p. 29), o que se refletia em alunos considerados “maus leitores e maus ouvintes” que “sequer têm o hábito de pensar, graças à inexactidão e pobreza do vocabulário” (Budin, 1949, p. 46). Compreendia-se que o aprendizado infantil, dentre outros fatores, relacionava-se ao “ambiente cultural do lar”, visto que crianças pertencentes de famílias que não apresentavam o hábito da leitura, sem dúvida, teriam uma experiência mais difícil no contato inicial com o ambiente escolar (Silveira, 1966, p. 41). Ainda segundo a autora, o ambiente familiar também implicava as relações afetivas das crianças na escola, desse modo era perceptível ao professor as quais “recebem e dão em afetividade, em companheirismo, e as que lhes são marginais. Permite conhecer as que compartilham dos ideais da classe, as que são aceitas, e as que apenas coexistem com seus colegas” (Silveira, 1966, p. 89). Isso porque as crianças que não contavam com um lar seguro tendiam a apresentar a falta de “contrôle emocional”, o que, por conseguinte, afetava o seu aprendizado e suas relações com os pares e o professor no ambiente da sala de aula (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 126).

Cabia à escola propiciar situações de aprendizagem capazes de compensar a “possível pobreza da influência cultural da família e do meio social” (Silveira, 1966, p. 89). Neste ponto, observa-se que os escolanovistas buscavam suprir as eventuais deficiências do ambiente familiar e, simultaneamente, promover a civilização da população a partir da educação dedicada às crianças no ambiente escolar. Em outras palavras, a educação era pensada para atender às necessidades de uma sociedade moderna, como bem evidenciava Marques (1950) ao referenciar Anísio Teixeira:

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

Marcozzi *et al.* partilhavam do mesmo propósito ao indicarem que a criança, embora reproduzisse o vocabulário e comportamento originado do seio familiar, ao ingressar na escola, tendia a seguir a conduta do professor. Dessa maneira, se o educador fosse um bom exemplo e

a fizesse sentir “ajustada e segura” no ambiente escolar, seria possível conduzir a criança às “novas formas de linguagem” e ao “novo modelo” de atitude a ser seguida socialmente (1970, p. 111). Isso porque era de responsabilidade do professor corrigir as “falhas” do meio familiar (1970, p. 196), levando as crianças “ao perfeito manêjo do mais perfeito dos instrumentos – a linguagem – que se deve propor sempre [...]” (Budin, 1949, p. 46).

A escola era a continuidade “do ambiente familiar”, mas operava com suas forças “moralizadoras e naturais” (1946, p. 134). Assim, o ambiente escolar atuava para propiciar o ensino, mas também para “naturalmente” disciplinar as crianças, pois o “próprio meio [escolar] exercerá influência benéfica, reagindo sôbre ele [o aluno], visto como os próprios colegas, interessados no trabalho, far-lhe-ão compreender a necessidade de modificar-se”, em caso de indisciplina (Campos, 1946, p. 124-126). Isso seria decorrente do trabalho docente, que instauraria na classe modos de comportamento que não prejudicassem o desempenho dos colegas, pois isso seria incompatível ao ambiente escolar e social. Constata-se, neste caso, que a escola atuava como ampliação do ambiente social da criança, promovendo “certo adiantamento cultural [...] estimulando-a à aprendizagem da escrita” (Santos, 1960, p. 162). Nesta direção, D’Ávila afirmava que o professor poderia “exercer influência sôbre a população a que a escola servir” (1965, p. 121), na medida em que a instituição escolar produzia uma criança diferente daquela advinda do ambiente familiar e social, mais civilizada conforme as diretrizes sociais:

A conduta individual de feitio introvertido, egocêntrica, limitada, alarga-se no seio do grupo, ganha relêvo, modifica-se em novas expansões. A linguagem desenvolve-se em riqueza e uso; a timidez, a desconfiança, cedem lugar à coragem, à confiança e o escolar se apresenta comumente, como tipo bem diverso do tipo familiar” [...] a fisionomia moral da criança se vai definindo como pertencente ao ser social, como fisionomia coletiva, comum (D’Ávila, 1965, p.56).

A partir dos anos 1980, a ideia de que o ambiente familiar e social poderia ser uma justificativa para as dificuldades de aprendizagem das crianças, ou mesmo uma influência a priori a ser reparada pela escola, deixou de compor os discursos pedagógicos. Isso não significa que os efeitos sociais e afetivos que uma criança trazia ao ingressar na escola tenham deixado de ser discutidos. O construtivismo, difundido no Brasil desde o período especificado, como já demonstrado nesta tese, buscou ressignificar as relações entre a criança e seu meio de maneira distinta ao que propuseram os escolanovistas, tendo em vista que os saberes adquiridos pelos alunos antes mesmo de frequentarem a escola deveriam ser levados em conta para o seu aprendizado.

Em outras palavras, não era mais admitido, no nível do discurso, que as crianças não aprendessem em decorrência da carência cultural de suas famílias. Os construtivistas difundiram a ideia de que os estímulos ambientais externos – da família e do meio social – eram fundamentais. Em vez de considerarem que representavam uma ameaça à civilização do povo essas experiências seriam o ponto de partida para o início da alfabetização, e quando faltavam, deveriam ser supridas pela escola.

Nesse sentido, Feil dizia que:

A linguagem e o pensamento nascem da vida, por isso é absolutamente necessário que a criança viva intensamente sua realidade. Criança pobre em vivências é atrasada no desenvolvimento da linguagem e sua inteligência é limitada.

Se a linguagem é desenvolvida através da vivência, e esta é a base para o desenvolvimento da inteligência, cabe à escola explorar esta capacidade inata da criança, de maneira natural [...] (Feil, 1985, p. 20).

A criança “atrasada” em estímulos ambientais não era “menos inteligente do que a outra”, apenas não teve a oportunidade de ter contato com a leitura e a escrita antes de iniciar o ensino sistemático, ou seja, escolar (Rizzo, 1988, p. 36). Segundo Rizzo, a ausência de contato prévio com as letras poderia gerar disfunções emocionais ao ensino, como “A insegurança, o medo, a ansiedade e a angústia”, que deveriam ser consideradas pelos professores como fatores “inibidores ou bloqueadores” para que o ensino ocorresse naturalmente (1988, p. 156). De qualquer forma, a “desvantagem” ocasionada eventualmente por pais que não incentivavam a leitura e a escrita das crianças, seja por falta de hábito ou de materiais adequados (1988, p. 36), não servia como justificativa para o não aprendizado, pois na escola moderna idealizada pela autora todas as crianças tinham potencial para aprender. Aliás, “Focalizar o defeito é o mesmo que enfatizar a deficiência e isso é ato covarde e desumano em educação” (Rizzo, 1988, p. 39).

Dessa perspectiva, o discurso pedagógico que atribuía peso ao meio social e familiar como aspectos impeditivos para o ensino escolar passou a ser considerado como um ato pedagógico “discriminatório”, com o qual os construtivistas buscavam romper (Biscolla, 1991, introdução). Assim, fundou-se o enunciado segundo o qual a educação deveria ser norteadas – pelo e para – o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que se dava pelos estímulos ambientais sociais adquiridos na escola e, fora dela, de modo que as implicações externas deveriam, como já foi dito, ser despertadas para que as crianças tivessem condições de desenvolver e/ou “construir o próprio conhecimento” (Biscolla, 1991, p. 26).

Os novos modos de reconhecer a interação entre o ambiente social, familiar e escolar foram bem sintetizados por Colello:

Quando as diferenças individuais passam a ser compreendidas como diferenças de oportunidades ou de cultura, somos obrigados a encarar, sob uma nova ótica, a ação pedagógica que prepara a criança para ler e escrever. Se o currículo oculto é uma realidade que beneficia prioritariamente as classes média e alta, não podemos penalizar as crianças pobres com os tradicionais rótulos de carência, subnutrição e rebaixamento mental, nem muito menos com práticas discriminatórias que afastam o ensino de uma educação efetivamente democrática (Colello, 1995, p. 58).

Assim, era preciso repetir aos professores que na ausência de estímulos ambientais externos, cabia à escola garantir situações de aprendizagem para que as crianças adquirissem familiaridade com as letras. Compreende-se que a mudança trouxe uma outra maneira de pensar como as crianças deveriam aprender na escola, alterando assim a própria escola, como bem assinalou Frago:

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

Os discursos escolanovistas e construtivistas alteraram a “natureza” da escola. Os primeiros ao considerarem que as influências ambientais do meio social poderiam justificar as dificuldades das crianças para aprender a ler e a escrever, e os segundos, ao interditarem essa ideia no campo pedagógico. Com isso, é importante compreender os efeitos produzidos em cada caso no que diz respeito à alfabetização das crianças.

Os livros alinhados ao movimento da Escola Nova demonstraram que o ensino deveria ser baseado nas capacidades biológicas das crianças. Dessa forma, a ausência de pré-requisitos infantis, mensurados pelos testes psicológicos, explicavam o fracasso escolar da alfabetização, que se somava à precariedade da formação de conduta advinda de seu ambiente familiar e social. Enquanto as obras vinculadas ao construtivismo desafiaram a ordem pedagógica estabelecida, dada a compreensão de que as experiências prévias da criança não representavam obstáculos permanentes para o aprendizado, pois a questão poderia ser resolvida com os estímulos docentes mais adequados à sua natureza. Ao que parece, contudo, esse modo de considerar a infância veio acompanhado da descaracterização do ofício docente, já que o

professor deveria se ocupar, principalmente, da organização de um ambiente alfabetizador e, em segundo plano, do ensino.

As prescrições construtivistas sobre a correção das atividades escolares ilustram isso. Antes, porém, cabe exemplificar como os discursos escolanovistas abordaram o mesmo assunto. De acordo com Carneiro:

Antes de iniciar a correção, deverá o professor ter o cuidado de preparar o aluno no sentido de: compreender a necessidade de fazer qualquer exercício de classe, mesmo que este não possa ser corrigido individualmente; fazer e aceitar a crítica construtiva, evitando criar para si e para os outros situações que levem a resultados negativos: inibições, sentimento de despeito, suscetibilidade exagerada, auto-suficiência etc (Carneiro, 1959, p. 319).

Nota-se que, entre os escolanovistas, a correção fazia parte do trabalho pedagógico, embora devesse ocorrer de modo a não causar danos emocionais às crianças. Em contraponto, nos discursos construtivistas, a correção foi secundarizada para evitar prejuízos emocionais às crianças, mas, sobretudo, porque a ação feria os princípios pedagógicos-psicológicos adotados. Segundo essa perspectiva, as crianças formulavam evolutivamente as suas próprias hipóteses sobre a escrita, e o professor era incumbido de acompanhar esse processo, que, “naturalmente”, seria alcançado pelas próprias crianças. Em razão disso, propagou-se ideia de que o mais adequado seria incentivar os alunos à “autocorreção”, visto que na escola a escrita já não se mostrava como “objeto escolar”, mas como meio de expressão, a ponto de que as crianças identificassem e desejassem superar eventuais “entraves” que insistiam em barrar a “exposição de suas ideias” (Biscolla, 1995, p. 98).

Sendo a criança alguém que formulava hipóteses e sentia a necessidade de resolvê-las por si mesma, os discursos pedagógicos julgavam inapropriada a correção “tradicional”, que ocorria por parte do professor e sem o acompanhamento dos alunos. Neste contexto, Rizzo advertia que:

De nada adianta ao educador levar livros e cadernos para corrigir em casa com lápis vermelho. Isto pode agradar muito aos pais, mas não surte o menor efeito produtivo junto aos alunos e ainda pode obter o efeito contrário de reprimir, humilhar e atemorizar, afastando o aluno, que passará a adotar uma atitude negativa com relação aos trabalhos (Rizzo, 1988, p. 157).

O receio de prejudicar o desenvolvimento escolar das crianças fez com que não só as correções como prática pedagógica legítima fosse ressignificada nos discursos construtivistas, mas também a iniciativa docente de responder aos questionamentos infantis em sala de aula.

Biscolla, ao descrever uma atividade de leitura e de escrita, relatou a reação das crianças e a sua ao conduzir a proposta:

[...] outros abriam um grande sorriso mostrando a satisfação de terem encontrado o nome e outros, ainda, me diziam que não sabiam “fazer”. E eu, sempre insistindo, pedia que inventassem algum jeito. Se após alguns instantes a criança não manifestasse qualquer comportamento, pedia, então, para que alguém que soubesse um outro jeito de se comunicar viesse ensinar ao colega e este, por sua vez, deveria transmiti-lo à classe (Biscolla, 1991, p. 29).

Biscolla não via qualquer problema em não responder às crianças, porque considerava que ação era condizente aos pressupostos construtivistas, segundo os quais “Bastava ao educador planejar como criar o ‘clima’ para o lançamento da idéia de aprender a ler” (Rizzo, 1988, p. 59). Isso evidencia que o “ambiente alfabetizador” passou a ser usado como um recurso pedagógico que produzia o apagamento docente, à medida que a criança deveria encontrar os meios mais eficientes para aprender a leitura e a escrita por si mesma, de preferência sem recorrer ao professor, que deveria tornar-se uma presença discreta na sala de aula, em vez de ser o centro das atenções.

*

* *

Neste capítulo, buscou-se demonstrar que os discursos escolanovistas e construtivistas consideravam o ambiente escolar como um recurso pedagógico importante para alfabetizar as crianças. Contudo, foi possível observar que a mobilização de tal instrumento produziu dois modos distintos de enunciar as condições físicas e emocionais que a escola deveria proporcionar, tendo em vista as verdadeiras necessidades da criança em conformidade com os princípios psicológicos de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nos livros escolanovistas, o ambiente escolar deveria ser projetado para assegurar a saúde e a civilização das crianças, de modo a promover o progresso do país. Sendo assim, as prescrições centravam-se nas condições arquitetônicas e higiênicas adequadas a uma escola moderna e ao desenvolvimento infantil. A escola requeria espaço amplo para uma rotina flexível com diversas atividades, e as salas de aula deveriam contar com mobiliário e ornamentação adequadas à natureza física e psicológica da criança. Essas preocupações com as condições arquitetônicas e a salubridade não assumiram a mesma posição nos discursos pedagógicos construtivistas, uma vez que o foco era nas formulações sobre como preparar um

“ambiente alfabetizador”, caracterizado sobretudo pelos materiais didáticos (livros, jogos, revistas, entre outros) disponíveis na sala de aula.

Compreende-se que os construtivistas não produziram uma ruptura com o ideário escolanovista, uma vez que já era previsto que o ensino e o ambiente escolar deveriam ser adaptados à psicologia da criança. Contudo, pode-se afirmar que “deram um passo além na direção de centrar o discurso pedagógico no aprendizado da criança, ao qual o trabalho do/a professor/a deveria estar subordinado” (Leme; Lima, 2023, p. 19).

Essa transformação discursiva teve efeitos distintos, visto que o ambiente escolar deixou de ser considerado um recurso pedagógico que contribuía para a formação das crianças, conforme os escolanovistas propunham, passando a ser um recurso pedagógico para o apagamento docente. Enquanto para o escolanovismo, o ambiente era um meio de auxiliar o trabalho do professor, no construtivismo, o ambiente tornou-se, em si, alfabetizador. A motivação para elaborar e superar hipóteses sobre a leitura e a escrita surgiria a partir do “ambiente alfabetizador”, levando as crianças a adquirirem esse conhecimento sistemático de maneira espontânea. Assim, o professor passou a atuar de maneira discreta, criando o ambiente propício à alfabetização, como se o ensino pudesse ocorrer naturalmente ou acidentalmente a partir dele. Esta pesquisa não corrobora essa ideia, pois não parece plausível supor que o ambiente pode ter intencionalidade própria a ponto de garantir o aprendizado da leitura e da escrita, tampouco que o professor seja destituído de sua função por excelência: ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, buscou-se identificar as recomendações contidas nos discursos pedagógicos sobre a idade mais indicada para o início da alfabetização e como o ambiente tornou-se um recurso escolar para o aprendizado das crianças, entre as décadas de 1930 e 1990. Essas orientações, embora apresentadas por concepções pedagógicas distintas – escolanovista e construtivista –, foram fundamentadas nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento. Dessa forma, observou-se uma aproximação entre esses discursos, visto que ambos enunciavam aos professores em formação que o ensino da leitura e da escrita requeria, em primeiro lugar, compreender a criança e seu desenvolvimento. Além disso, foi possível notar que os efeitos discursivos produzidos em cada caso não foram os mesmos em relação ao tema de investigação. Cabe dizer que esses discursos não foram homogêneos, pois variavam mesmo quando alinhados à mesma perspectiva pedagógica, como descrito nos capítulos desta pesquisa. Sendo assim, nestas considerações finais, serão apontados os resultados principais e mais recorrentes sobre o tema examinado.

Com a convicção de que o ensino deveria ser adaptado à psicologia da criança, os escolanovistas enfatizaram que a maneira mais adequada de avaliar as dificuldades infantis e, por conseguinte, resolvê-las, seria por meio de testes psicológicos, dentre os quais se destacavam os testes ABC para identificar se os alunos tinham a maturidade necessária para aprenderem as letras. Diante disso, os educadores foram orientados sobre como utilizar esse instrumento para reorganizar as salas de aula de acordo com a maturidade dos estudantes. Essa perspectiva provocou uma recusa do arranjo escolar baseado no critério de idade cronológica dos alunos, que passou a ser difundido no meio educacional como uma regulamentação oficial desprovida de preceitos científicos e, portanto, insuficiente para atender às demandas dos escolares. Assim, emergiu nos discursos pedagógicos **a controvérsia sobre a idade mais indicada para a alfabetização**, tendo em vista que se reconhecia a necessidade de as crianças atingirem determinado nível de maturidade, o que não correspondia necessariamente à sua idade cronológica.

O debate, que se delineava nos discursos pedagógicos, implicou o exame de alguns documentos oficiais que acompanharam, direta ou indiretamente, o período de publicação dos livros consultados. Essa análise permitiu notar que, quando essas formulações eram colocadas lado a lado, não indicavam necessariamente um confronto entre elas, mas sim a presença de uma influência recíproca: os documentos oficiais gradativamente incorporaram as prescrições que se desenvolviam no campo educacional e os discursos pedagógicos, portanto, passaram a

fazer parte das próprias diretrizes oficiais. Com isso, os discursos oficiais não deixaram de estabelecer que o ingresso nas escolas deveria ocorrer segundo a idade cronológica das crianças, mas consideraram o ensino ajustado ao desenvolvimento infantil como um princípio a ser levado em conta pelos professores para melhor garantir o ensino; enquanto os discursos pedagógicos legitimaram que a educação fundamentada no desenvolvimento infantil seria a maneira mais moderna e eficiente de assegurar a aprendizagem e, simultaneamente, o progresso do país. Considerando que a leitura e a escrita foram condicionadas ao desenvolvimento infantil, buscou-se identificar como os discursos pedagógicos visavam propiciar o ensino articulado ao desenvolvimento da criança.

“A criança em desenvolvimento” sob o viés psicológico se consolidou nos discursos pedagógicos a partir do que Paul Veyne, em alusão a Foucault, chamou de uma “gramática vizinha” (1971, p. 325) acerca da maturidade, do interesse, da prontidão e do ritmo das crianças para o aprendizado. O docente que bem conhecia a criança e seu desenvolvimento garantiria que ela alcançasse a **maturidade** necessária para o aprendizado das letras por meio de atividades de “**prontidão**”, além de tornar as aulas sempre **interessantes**. Verificou-se que, por meio dos exercícios de prontidão, os professores escolanovistas deveriam promover a maturidade das crianças e corrigir qualquer outra condição considerada impeditiva para o aprendizado, ao mesmo tempo que desviavam da fixação da idade escolar como critério para a aprendizagem. Nos primeiros meses do ano letivo, os alunos eram submetidos a essas atividades preparatórias, sendo autorizados a iniciar o aprendizado da leitura e da escrita somente após esse período. Neste contexto, o ingresso da criança na escola aos sete anos de idade marcava mais o contato com as regras e os materiais escolares do que imediatamente com as letras, uma vez que cabia ao professor decidir quando ela estaria pronta para o ensino sistemático. Essa dinâmica mostrou-se problemática à medida que quando os alunos respondiam a contento, a pedagogia escolanovista era tida como bem-sucedida, mas, na ausência desse resultado, parecia aceitável concluir que o insucesso estava relacionado à suposta incapacidade biológica da própria criança e à carência cultural de seu meio familiar e social.

A partir dos anos 1980, esse discurso foi desafiado pelo ideário construtivista que começou a ser disseminado no país. Os adeptos do construtivismo julgavam impróprias as ponderações levantadas pelos escolanovistas, que passaram a simbolizar o ensino tradicional e ultrapassado a ser superado. Não mais se admitia que o não aprendizado na escola fosse atribuído à criança e, conseqüentemente, às suas relações familiares e sociais. Em vez disso, foi preconizado que todas as crianças poderiam aprender, desde que devidamente estimuladas pela escola e, melhor ainda, se também pela família. Esse efeito discursivo se fez presente nos

discursos oficiais, os quais passaram a incorporar os discursos pedagógicos à luz do construtivismo. Dessa maneira, os livros destinados à formação de professores demonstraram que os modos de conceber a pedagogia e o país, a partir da educação oferecida às crianças, não se mantiveram estáticos. O escolanovismo buscava integrar a educação a um projeto nacional de modernização e progresso, ao passo que o construtivismo se difundiu junto ao movimento de professores que buscavam uma conexão mais estreita entre a educação e os aspectos sociais, políticos e econômicos do país, fundamentados em uma “teoria sociológica dialético-marxista” (Mortatti, 2000, p. 258).

A importante transformação discursiva não acarretou uma ruptura com a ideia de que a leitura e a escrita deveriam ocorrer em consonância ao desenvolvimento infantil; pelo contrário, fortaleceu essa perspectiva. Nos discursos construtivistas constatou-se a manutenção dos enunciados que já eram visíveis nos discursos escolanovistas sobre a “criança em desenvolvimento”, seguida por estratégias de resignificação. As atividades de “**prontidão**” continuaram a ser recomendadas, mas era necessário reiterar aos professores que essas não se confundiam com a prática adotada pela pedagogia tradicional, pois a preparação da criança deveria ocorrer ao longo de todo o ano letivo, não apenas no início. O exame dos livros permitiu observar que esse argumento não era suficiente para distinguir os discursos pedagógicos, dado o direcionamento frequente de que, inicialmente, as crianças deveriam se envolver em atividades como desenhos, colagens, recortes etc., e somente depois disso, geralmente no segundo semestre do ano letivo, poderiam aprender sistematicamente a leitura e a escrita. Portanto, não houve uma transformação nos enunciados construtivistas em relação aos escolanovistas nesse sentido, mas sim uma variação na superfície do discurso, uma vez que a concepção de que as crianças deveriam ser preparadas para a aprendizagem foi mantida.

Os enunciados sobre a “**maturidade**” das crianças também atravessaram os discursos pedagógicos. Os autores construtivistas ora evocaram o termo para desqualificar a pedagogia tradicional, ora em razão da maturação biológica empregada por Jean Piaget. A crítica foi atrelada aos testes psicológicos, caracterizados como ultrapassados e prejudiciais ao desenvolvimento infantil, enquanto a utilização do termo pareceu mais adequada e moderna no vocabulário construtivista, uma vez que deixava de ser interpretada como uma justificativa para que as crianças não aprendessem, mas sim como uma condição natural que se modificaria evolutivamente com o passar do tempo. A partir do prognóstico, afirmava-se que as crianças estariam aptas a receber os estímulos para o ensino da leitura e da escrita por volta dos sete anos de idade, o que não impedia eventualmente que crianças mais novas pudessem apresentar tal condição. Desse modo, a idade mais indicada para o início da alfabetização deixou de ser central

nos discursos construtivistas, mas isso não significa que a questão tenha desaparecido. Os casos que se desviavam da idade média de sete anos, por exemplo, foram descritos de maneiras distintas: como uma exceção; como uma situação a ser evitada por configurar-se como ensino precoce e, portanto, prejudicial ao desenvolvimento infantil; ou, então, como um acontecimento que permitia visualizar que crianças a partir dos sete anos formulavam hipóteses mais avançadas em relação à escrita, como indicava o pensamento piagetiano e, particularmente, o de Emilia Ferreiro.

A ênfase dada ao trabalho de Ferreiro dizia respeito à possibilidade de identificar e classificar a evolução cognitiva das crianças em relação à escrita, a partir das seguintes hipóteses: pré-silábica, silábica com ou sem valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética. Isso facilitaria o aprendizado escolar, já que os professores teriam como reconhecer de maneira precisa o que os alunos sabiam sobre as letras e, assim, poderiam adequar o ensino às suas necessidades. A partir dessa concepção, o que parece ter passado despercebido entre os construtivistas é que, mesmo com essa mudança, as crianças não deixaram de ser avaliadas; apenas o instrumento de avaliação foi alterado. Quer os construtivistas reconheçam ou não, o fato é que os alunos deixaram de ser mensurados e classificados por meio de testes psicológicos, como os testes ABC, por exemplo, e passaram a ser compreendidos à luz das avaliações diagnósticas, que permitiriam identificar e classificar suas hipóteses sobre a escrita.

Com o novo modo de avaliação, as dificuldades dos escolares não eram mais interpretadas como uma questão de maturidade, mas sim de **“ritmo”** para a aprendizagem. Tanto a maturidade quanto o ritmo foram descritos nos discursos pedagógicos como condições intrínsecas às crianças, as quais, ao mesmo tempo, deveriam ser motivadas pelos professores. Desse modo, compreende-se, mais uma vez, que os construtivistas não produziram uma transformação, mas sim uma variação discursiva, ao passo que entre a maturidade e o ritmo para a aprendizagem, o resultado era o mesmo: justificar o atraso de algumas crianças na aquisição da leitura e da escrita ao ingressarem na escola, ou seja, em determinada idade.

As ações dos docentes construtivistas para contornar as dificuldades dos alunos também produziram repetições e variações discursivas em relação ao que os escolanovistas enunciavam, uma vez que o ensino deveria ser adaptado ao **“interesse”**, ou, nos termos piagetianos, à **“necessidade”** das crianças pelo aprendizado. Em ambos os discursos, essas estratégias eram mobilizadas a partir das atividades propostas pelos professores em sala de aula, principalmente para destacar a compreensão de que as crianças eram singulares, distintas dos adultos e possuíam uma psicologia própria. Nesse sentido, observou-se que os efeitos dessa perspectiva foram mais acentuados nos discursos construtivistas a partir da recomendação de que os

professores deveriam criar um “**ambiente alfabetizador**”. Como se buscou demonstrar, a preocupação pedagógica com o ambiente escolar não surgiu com a disseminação do ideário construtivista; os escolanovistas já apostavam no ambiente como um recurso pedagógico importante para garantir a saúde e o desenvolvimento físico das crianças, aspectos associados ao adequado desenvolvimento intelectual e, portanto, indispensáveis para o aprendizado da leitura e da escrita. Essas ponderações foram feitas em relação às condições arquitetônicas e higiênicas do espaço escolar, incluindo a ornamentação e os materiais pedagógicos disponíveis na sala de aula, e permaneceram nos discursos divulgados entre os anos 1930 e 1970 como um recurso para melhor formar as crianças, em prol do trabalho docente para otimizar o ensino das letras.

A partir da década de 1980, a concepção do ambiente escolar e sua influência no exercício docente passaram por uma transformação. Os construtivistas prescreveram que o ensino das letras deveria ocorrer em um ambiente alfabetizador, em que os materiais didáticos fossem organizados de tal maneira que as crianças se sentissem interessadas e estimuladas a explorar as suas hipóteses em relação à escrita. A recomendação visava atender ao princípio pedagógico-psicológico de que as crianças eram protagonistas do próprio aprendizado, devendo descobrir as letras à sua maneira, com a intervenção discreta dos professores, os quais eram incumbidos principalmente de organizar o “ambiente alfabetizador”. Embora não seja possível afirmar que a ideia tenha sido totalmente original com base nas descrições dos autores sobre o ambiente alfabetizador, os impactos dessa formulação, sem dúvida, geraram uma transformação pedagógica significativa nas formas de conceber as crianças e o aprendizado da leitura e escrita. Sob essa perspectiva, em que o ambiente poderia ser considerado alfabetizador, como se tivesse intencionalidade e capacidade de ensinar por si mesmo, observou-se o apagamento docente, já que os professores deveriam promover o ensino sem parecer ensinar e as crianças deveriam aprender sem perceber. Em decorrência, os livros examinados apontaram que uma cultura escolar foi estabelecida, na qual os professores deveriam evitar corrigir as produções infantis, temendo inibir a aprendizagem espontânea das crianças e, por conseguinte, seu progresso na aquisição da leitura e escrita. Dito de outra maneira, as crianças deveriam chegar às respostas corretas por meio de suas próprias hipóteses ou pela interação com os colegas, e o professor desempenhava apenas o papel de observar e incentivar essa interação.

Importa ressaltar que essas prescrições ilustraram uma apropriação do discurso pedagógico dos saberes da psicologia do desenvolvimento, dos quais também se beneficiaram os discursos escolanovistas. Em ambos os casos, essas considerações foram difundidas com o propósito de assegurar o ensino e o desenvolvimento adequado das crianças, cujo efeito no

campo pedagógico representou a disputa sobre os modos de compreender e alfabetizar os alunos, travada entre o ensino tradicional e inovador.

Lima, ao analisar os discursos da psicologia, demonstrou que “embora forte, a confiança na psicologia como ciência capaz de oferecer respostas para os problemas educacionais dividia espaço no discurso com ressalvas, indagações e divergências” (2019, p. 180). O mesmo não pode ser dito acerca dos discursos pedagógicos examinados nesta tese, os quais propagaram que as bases psicológicas seriam a verdade sobre a criança, seu desenvolvimento e como deveriam aprender. A ausência de dúvidas quanto a isso produziu efeitos diversos, mas igualmente questionáveis. Os escolanovistas não se deram conta do quão prejudicial seria para uma criança presente no ambiente escolar ser taxada de imatura, fraca, lenta, ou seja, como portadora de dificuldades de aprendizagem. Os construtivistas, por seu turno, não levaram em consideração que atribuir ao ambiente a tarefa de garantir a alfabetização, poderia resultar em crianças entregues à própria sorte, o que também poderia ser nocivo para o desenvolvimento infantil, haja vista que o aprendizado da leitura e da escrita representa um modo de inserção cultural e social que pode ser muito beneficiado pela intervenção de um adulto responsável.

Diante disso, conclui-se esta tese sugerindo que talvez seja o momento de questionar a maneira como o discurso pedagógico se apropria dos saberes psicológicos, segundo o princípio de fundar o novo e romper com o antigo. Afinal, quando se detém sobre os enunciados, percebe-se que não houve uma ruptura nesse sentido, mas a ressignificação de formulações já conhecidas no âmbito pedagógico, embora difundidas como se fosse algo completamente original. Esse movimento pedagógico demonstra que o novo não é tão novo assim e, a priori, bom, e que o antigo não é totalmente desprezível e ruim. Desse modo, parece mais adequado deixar de lado essa perseguição persistente do velho “inimigo” chamado de ensino tradicional e focalizar naquilo que cabe à pedagogia: garantir o direito fundamental da criança aprender e o ofício do professor de ensinar. Talvez assim a escola possa efetivamente ser um espaço que contribui para minimizar as desigualdades sociais por meio da redução do fracasso da alfabetização. Não se pretende com isso refutar que as crianças tenham características próprias, tampouco que os professores devam propor aulas interessantes para as crianças, apenas demarcar que, independentemente dos recursos pedagógicos utilizados na escola – da proposição de atividades ao “ambiente alfabetizador”, nada pode eximir o educador de se responsabilizar pelo ensino, nem mesmo o entendimento de que a aprendizagem dos estudantes prescinde do planejamento e da intervenção direta dos professores.

O longo percurso de análise permitiu concluir que a idade mais indicada para a alfabetização foi permeada pelas considerações de que o ensino deveria ser adaptado à criança

em desenvolvimento. Dessa maneira, a idade cronológica das crianças atravessou todos os livros consultados, ocupando ora espaço central, ora uma posição secundária nesses discursos. Como mencionado na introdução desta tese, a idade ideal para a alfabetização voltou a ocupar uma posição de destaque nos discursos pedagógicos mais contemporâneos, em decorrência da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Isso aconteceu sob o argumento de que era necessário avaliar a regulamentação oficial quanto aos seus efeitos para o desenvolvimento infantil, ou seja, considerar se as crianças estavam suficientemente maduras, prontas e apresentavam ritmo e interesse para o aprendizado da leitura e da escrita desde os seis anos (Leme; Lima, 2021). Não se trata de dizer que a análise apresentada aqui justifique o debate educacional dos últimos anos, mas sim de evidenciar que os discursos pedagógicos parecem dominar bem os motivos pelos quais a alfabetização passou a ser considerada como um perigo para as crianças e seu aprendizado, caso não se ajustasse aos processos de desenvolvimento. Contudo, isso não parece surtir os efeitos desejados, visto que o fracasso da alfabetização em nosso país ainda não foi superado. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 2019, somente 60,3% das crianças de sete anos de idade eram alfabetizadas, e esse número caiu ainda mais em 2021, atingindo apenas 43,6% (Santos, 2023). Assim, a partir do exame empreendido sobre a análise do discurso na perspectiva foucaultiana, parece oportuno não reafirmar as mesmas respostas, mas reformular as perguntas. Em outras palavras, nesta tese, não se compartilha do entendimento de que seja suficiente atribuir o não aprendizado das crianças a uma condição invisível, intrínseca a elas, independentemente de qual seja e sob qual base pedagógica isso apareça. Propõe-se, ao contrário, indagar o quão perigoso pode ser impedir que as crianças sejam alfabetizadas na escola, dada a suposição de que elas não estejam prontas para isso.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ramirys Barbosa Ferreira de. **Parceiros de escrita**: um estudo sobre experiências com a palavra ou escritas poéticas de um professor e de seus estudantes. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ARAÚJO, Valdei Lopes. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 12, p. 34-44, ago. 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social sobre a família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Ana Flávia Miranda. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização**: em foco o primeiro ano do ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARLETTA, Bárbara Pereira Leme. **(Re) Ensinando a alfabetizar**: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.
- BARROS, Paula Mangolin de. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BECSKEHAZY, Iona. **Institucionalização do direito à educação de qualidade**: o caso de Sobral, CE. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BERGAMASCO, Andréa Cristine Mesquita. **Ensino Fundamental de nove anos**: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 95-108.
- BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1991.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. **Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wollf. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 74, jul./dez. 2017.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BOTO, Carlota. **A intelectualidade paulista, o Manifesto dos Pioneiros e a Universidade de São Paulo em sua primeira “missão” (1932-1934)**. Vitória: Edufes, 2019.

BOTO, Carlota. Apresentação. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. i-viii.

BOTO, Carlota. O debate político no Brasil dos anos 30: raça e pedagogia na mística da nacionalidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro v. 11, n. 23, p. 63-82, 2010.

BRAGA, Rosa Maria Souza. **Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Chefe do Governo Provisório da República, 1930. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.785, 11 de agosto de 1944**. Cria os recursos para o Fundo Nacional do Ensino Primário, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1944. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6785-11-agosto-1944-382881-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 868, 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.920, 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/1920.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 março 2023.

BRASIL. **Lei n.º 378, 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, 2019.

BRAZ, Jéssica Munhoz Araújo. **Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 8, p. 185-206, 2010.

BUDIN. Jeanete. **Metodologia da linguagem:** para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

CALIXTO, Jaqueline Andrade; QUILLICI NETO, Armindo. O educador Theobaldo Miranda Santos e os problemas da Pedagogia. **Revista Profissão Docente**, [s. l.], v. 15, n. 32, 2015.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMPOS. Maria dos Reis. **Escola moderna:** conceitos e práticas. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946.

CARDOSO, Silmara de Fátima. “**Viajar é ser autor de muitas histórias**”: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARNEIRO. Orlando Leal. **Metodologia da linguagem.** 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria AGIR, 1959.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moisés. **Os intelectuais na história da infância.** Rio de Janeiro: Cortez, 2002, p. 373-408.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Cadernos Anped**, [s. l.], n. 7, p. 41-60, 1994.

CASTRO, Danielle Andrade Silva de. **A contribuição das habilidades do letramento emergente para as competências iniciais de leitura e escrita**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATALANI, Érica Maria Toledo. **Teste adaptativo informatizado da Provinha Brasil**: a construção de um instrumento de apoio para professores(as) e gestores(as) de escolas. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Doutora Silvia M. Gasparian Colello. *In*: site pessoal, [s.d.]. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/sobre-silvia-colello/>. Acesso em: 10 out. 2023.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração**: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CRUZ, Dayse Cristina Araújo da. **Os modos de apropriação da perspectiva psicogenética sobre aquisição do sistema de representação escrita em pesquisas acadêmicas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. [s. l.]: Wak, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino no curso normal e com a orientação do ensino primário**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

DURÃES, Larissa Pedreira. **Conhecimento de letras em pré-escolares**: efeitos do uso de alfabeto mnemônico. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

DUTRA, Érica de Faria. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade**: percursos e procedimentos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ELIAS, Norbert. **Audelà de Freud**: sociologie, psychologie, psychanalyse. Tradução de Mariana Rocha de Oliveira e Graziela Perosa. Paris: Éditions la dé couverte, 2010.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. **História & Ensino**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 327-338, 2011.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização**: Um desafio novo para um novo tempo. São Paulo: Vozes, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, Emilia (org.). **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], p. 197-223, 2001.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 23, p. 739-762, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

FRAGO, Antônio Vinão. Historia de la educación y história cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo** – heranças e negociações. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI JUNIOR, Décio. Saberes e livros didáticos de História: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, v. 7, p. 1-24, 2006.

GATTO, Regiane Kosmosli Silvestre. **Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. In: MORTATTI, Maria do Rosário

Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 201-220.

GREGÓRIO, Janine Marques da Costa; COSTA, David Antônio da. O manual Noções de Didática Especial, de Theobaldo Miranda Santos (1960): vestígios de saberes para ensinar. **Ensino e Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 68-79, 2019.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 104, p. 5-34, 1998.

JORDÃO, Heloisa Gonçalves. **O trabalho de alfabetização**: aspectos didáticos e interacionais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo**: um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, 2000.

LEME, Andressa Caroline Francisco. **Agora é para alfabetizar, sim ou não?** Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos. 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEME, Andressa Caroline Francisco; LIMA, Ana Laura Godinho. A materialidade do ambiente adequado à alfabetização: uma análise dos discursos pedagógicos (1930-1990). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 23, p. e276, 2023.

LEME, Andressa Caroline Francisco; LIMA, Ana Laura Godinho. Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental. **Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2021.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A vontade de psicologia na formação de professores**. 2019. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIMA, Ana Laura Godinho. Educação, Saúde e Progresso: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980). **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 37, p. 57-70, 2023.

LIMA, Ana Laura Godinho. **Efeitos do Ambiente no Desenvolvimento Psicológico e na Educação**: Análise de Discursos. Projeto de pesquisa aprovado no âmbito do Edital Ano Sabático IEA-PRP para o ano 2021. São Paulo: IEA, 2021.

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 145-152, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria O. História da educação: uma disciplina, um campo de pesquisas. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 25-49.

LOPES, Sônia Maria de Castro Nogueira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: fragmentos da memória revisitada (1932-45). *In*: ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXII, 2003, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: ANPUH, 2003, p. 1-9.

LOPES, Wania Nogueira. **Efeitos de uma técnica de coloração silábica para a facilitação da leitura em crianças em processo de alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2008.

MACEDO, Gabriela Mendonça de. **A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 147-168, jan./jun. 2002.

MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [s. l.], v. 31, p. 145-168, 1996.

MARCILIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 53-79.

MARCOZZI, Alayde Madeira; DORNELLES, Leny Werneck; RÊGO, Marion Villas Boas Sá. **Ensinando à criança**: guia para o professor primário. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A, 1970.

MARQUES, Orminda Isabel. **A Escrita na Escola Primária**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1950.

MARIN, Lara Chaud Palacios; LEME; Andressa Caroline Francisco. Uma experiência entre tutoras no apoio aos licenciandos na Faculdade de Educação. *In*: CONGRESSO DE GRADUAÇÃO USP, 7., 2022, São Paulo. **Pôster**, 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a Psicogênese da língua escrita. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 245-275.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de Formação: Formação de Professores**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

METELSKI, Michele; CARMINATI, Celso João. As prescrições higienistas de leitura e escrita para a escola: 1917-1950. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 88-119, 2017.

MIGOT, Júlia Maria. **Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922 -1933)**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). **Por Laurenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MONTEIRO, Carolina. **“A escrita na escola primária”**: repercussões da obra de Orminda Marques nas décadas de 30 a 60 do século XX. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MONTEIRO, Carolina. Orientações sobre o ensino da escrita na revista do ensino/RS: repercussões da obra de Orminda Marques (1930-1960). **História e Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 235-257, jan./abr. 2016.

MORAIS, Arthur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 1-14, 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Recife: UFPE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, [s. l.], ano 20, n. 52, nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. In: PERES, P. Política Nacional da Alfabetização: Entenda as polêmicas presentes na PNA. Site da Revista Nova Escola, 2019b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino da leitura e da escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. Magda Soares na história da alfabetização brasileira. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 25-34.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 6-31, 2014.

MOURA, Claudia Helena Gonçalves. **Os efeitos das recentes reformas no ensino fundamental**: obstáculos a uma atividade educativa criativa e formativa. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MURARO, Rogério Martins. **Vozes e encenação de vozes**: a produção narrativa escrita por adolescentes em processo de alfabetização. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NANCI, Kátia Arilha Fiorentino. **Narrativas que evocam memórias e subjetividades**: o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NEVES, Edna Rosa Correia. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores. 2018. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NONATO, Sandoval. **Lições de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: práticas didáticas e formação docente**. 2019. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da Modernidade Pedagógica. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Debates e Propostas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Alfabetização no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 21-32, dez./jan./fev. 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; SILVA, Luis Carlos Faria. Para que servem os testes de alfabetização? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 827-840, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, p. 61-74, 1999.

OLIVEIRA, Vilson Jaques de; CASTANHA, André Paulo. O Ensino Primário na Era Vargas: da necessidade à realidade. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 24, n. 40, p. 20, 13 jul. 2023.

OLIVEIRA, Vinicius de Bragança Muller e. **Autonomia regional e financiamento da educação básica: Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Sul, 1850-1930**. 2015. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação: Formação de Professores, Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 85-103.

PARDIM, Carlos Souza; SOUZA, Luzia Aparecida de. Manual “metodologia do ensino primário”: tecendo compreensões sob a perspectiva da hermenêutica de profundidade. *In*: Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, XV, 2014, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 2014.

PASCON, Caroline. **Avaliação e adequação de um livro de estimulação da linguagem escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULILO, André Luiz. O cosmopolitismo beligerante: a reconstrução educacional na capital do Brasil entre 1922 e 1935. **Revista Estudos Históricos**, [s. l.], v. 1, n. 35, p. 98-120, 2005.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda**. 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf>. Acesso em: 20 março 2023.

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 a 1990**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

POSSIDÔNIO, Juliana Aparecida. **O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação na educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIZZO, Bia. Escola Bia Rizzo. In: *Instagram*, 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/biarizzo.escola/>. Acesso em: 10 outubro 2023.

RIZZO, Gilda. Alfabetização natural. **Revista Fórum**, [s. l.], n. 9, p. 8-12, 2004.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALES, Gizelma Guimarães. Aspectos da análise da configuração textual de Metodologia da Linguagem (1949), de J. Budin. **Revista de Iniciação Científica da FFC-(Cessada)**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2010.

SANTOS, Emily. 56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC. **G1**, São Paulo, 31 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Metodologia do Ensino Primário**: de acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 28 n. 87, p. 306-20, 2011.

SEIXAS, Berenice. Educadora Fidelense – Juracy Silveira. Blog Pessoal, 2020. Disponível em: <https://anotacoesbr.blogspot.com/2020/10/blog-post.html>. Acesso em: 10 outubro 2023.

SILVA, Fernanda Marques da; GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. A formação do professorado como antídoto para o baixo rendimento escolar. representações veiculadas na RBEP (1952-1961). *In*: WARDE, Mirian Jorge; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (org.). **História da Educação**: sujeitos, objetos e práticas. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. p. 121-149. (Coleção PPGE, n. 6).

SILVA, Milena Colazingari da. Acessível, desenvolvimentista e renovada: as perspectivas sobre a escola primária no discurso científico da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971). **História da Educação**, [s. l.], v. 24, p. 1-31, 2020.

SILVA, Vivian Batista da. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971). **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2008.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], n. 6, p. 30-57, 2003.

SILVA, Vivian Batista da; VIEIRA, Keila da Silva. Luiz Alves de Mattos e suas redes: viagens e conexões no campo educacional (1917 -1990). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 51-73.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVEIRA, Juracy. **Leitura na Escola Primária**: Guia para normalistas e Professores de Curso Primário. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

SILVEIRA, Matheus Rego. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofias, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, [s. l.], v. 2, n. 12, p. 53-63, 1996.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre a alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 61-88, 2000.

TREVISAN, Thabata Aline. O educador paulista Antônio D'Ávila (1903-1989): sua atuação e sua produção escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 195-219.

TREVISAN, Thabata Aline. O ensino e escrita segundo Antônio D'Ávila: práticas escolares (1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], n. 20, p. 165-191, maio/ago. 2009.

TRINDADE, Silvia de Carvalho Machione. **Leitura e escrita: do sintoma ao sujeito**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Museu Antropológico Diretor Pestana está sob nova direção. **Unijuí**, Ijuí, 24 fev. 2023. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/comunica/institucional/38416-museu-antropologico-diretor-pestana-esta-sob-nova-direcao>. Acesso em: 10 out. 2023.

VALDEMARIN, Vera. O manual didático Práticas escolares um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História de Educação**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 13-39, 2008.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1971.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* **Saberes e práticas em fronteiras**: por uma história transnacional da educação (1810-...). São Paulo: Projeto temático Fapesp, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 24, p. 126-140, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 577- 588, 2013.

VIDAL, Diana; ABDALA, Rachel Duarte; COSTA, Ana Luiza Jesus da. O Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 109-134.

VILLALOBOS, Isabel. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo/SP**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 3, n. 23, set./out. 1984.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018.

WARDE, Miriam Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 3, n. 1 [5], p. 125-167, 2003.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. *In*: XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 21-38.

APÊNDICE

Para contribuir com pesquisas similares, apresenta-se um registro dos livros analisados, incluindo título, informações sobre a formação e trajetória profissional do autor, número de edições, quando possível, características estruturais e conteúdo geral dos capítulos.

Escola Moderna: conceitos e práticas (1932)

Figura 6 – Maria dos Reis Campos



Fonte: Cardoso (2015).

Maria dos Reis Campos (?-1947-8?) desempenhou algumas funções no cenário educacional do antigo Distrito Federal. Além de exercer o cargo de superintendente do ensino primário e professora chefe na Escola de Educação, ela também se destacou como colaboradora significativa dos quadros sociais da ABE. Exerceu o cargo de professora da Seção de Matéria no Instituto de Educação, chefe de Serviço de Programas Escolares, da Seção de Matéria no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Cardoso, 2015, p. 93). A trajetória profissional da autora também está presente no livro em análise, com os seguintes dizeres: “Professora no

Instituto de Educação do Distrito Federal, ex-inspetora escolar, ex-professora catedrática da extinta Universidade do Distrito Federal” (Campos, 1946, p. 2).

Campos atribui o livro **Escola Moderna: conceitos e práticas**, originalmente publicado em 1932, ao estudo sobre o método de projetos que realizou nos Estados Unidos em 1930, em uma viagem proporcionada pela ABE e *The Institute of International Education*. A obra foi originalmente publicada em 1932, a 2ª edição no ano de 1936 e, nesta proposta, examina-se a 3ª edição, lançada pela Livraria Francisco Alves em 1946. A referida edição contém 286 páginas, distribuídas em um prefácio, nove capítulos, bibliografia e índice alfabético.

O prefácio de Maria dos Reis Campos, apresentado desde a 1ª edição, tem como objetivo principal auxiliar de forma técnica estudantes de escolas normais e institutos de educação. Conforme a autora, as mudanças no que diz respeito à escola e ao exercício pedagógico são relacionadas à disseminação dos conhecimentos da psicologia sobre a criança, bem como às questões sociais e políticas que apresentavam especificidades decorrentes das regiões onde esses eventos ocorreram. Desse modo, Campos compreende que a escola moderna é plural, assim como os métodos modernos de ensino, o que justifica o seu interesse em descrever os “princípios, finalidades, organizações e métodos da escola nova ou da escola moderna” (1946, p. 7).

No capítulo I⁵¹ – “Evolução da escola elementar” –, é apresentada a estreita relação entre a educação sistemática e a civilização da sociedade, a partir da descrição sucinta dos modos educativos e sociais das escolas medievais e das escolas modernas. O capítulo II – “Precursores e iniciadores da escola moderna” – é dedicado às formulações de Montaigne, Bacon, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Salzmann, Pestalozzi, Herbart e Froebel a respeito da educação e/ou da criança. Segundo a autora, foram eles os responsáveis pela expansão do pensamento educacional e pela criação da escola moderna. Afirma-se que o esboço da escola moderna aparece nas contribuições de Montaigne e Bacon e, posteriormente, aprimorado por Comenius. Os passos dados por Rousseau, considerado o criador teórico da escola nova, são atribuídos a Locke. A criação definitiva da escola moderna, por sua vez, é dirigida a Pestalozzi, e sua ampliação a Herbart e Froebel.

Em continuidade ao processo de “evolução” do pensamento, destaca-se no capítulo III – “Aspectos da psicologia infantil” – as contribuições da psicologia, sobretudo, por “revelar ao adulto a verdadeira alma da criança [...]” (Campos, 1946, p. 72). Nesta direção, a discussão se concentra principalmente em Dewey e na psicologia infantil, que está relacionada a algumas

⁵¹ Os modos de numerar os capítulos deste e demais livros correspondem ao exposto nos materiais consultados.

características como expressão, imaginação, atenção, iniciativa, curiosidade, interesse, alegria, poder sincrético e cooperação social.

No capítulo IV – “Principais características da escola moderna: finalidades e princípios básicos” –, a escola deve assegurar que a criança viva essa fase integralmente, de modo a prepará-la para o futuro. Isso implica cumprir princípios básicos, dentre os quais o respeito à natureza infantil, que não se assemelha ao universo adulto; e uma escola que priorize a educação, não a mera instrução que é comum ao ensino tradicional. Além disso, como descrito no capítulo V – “Principais características da escola moderna: organização” –, é necessário adequar as classes e o edifício escolar para atender às crianças em termos de disciplina, autonomia, movimentação, coeducação, mobiliário e alimentação.

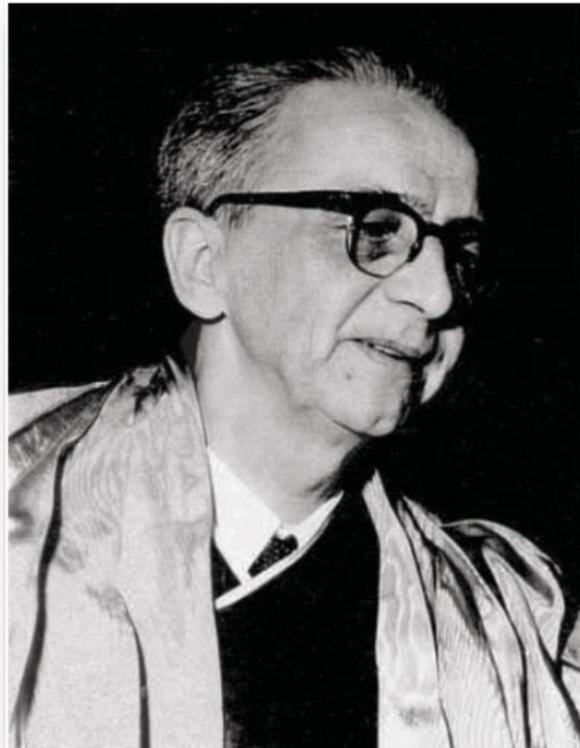
Como parte das ações correspondentes à escola moderna, estão as recomendações presentes no capítulo VI – “Principais características da escola moderna: método”. A escola deve aproveitar a espontaneidade das crianças como um recurso educativo, de modo que os conteúdos escolares sejam organizados por centros de interesses. A título de exemplo são mencionados os trabalhos de Decroly e Ferrière. Na sequência, Campos, fundamentada em Dewey e Kilpatrick, se detém no método de projetos com o objetivo de apontá-lo como o método mais adequado para o ensino na escola moderna, ilustrando os tipos de projetos e suas aplicações na prática.

O capítulo VII – “O professor” –, pressupõe o ajuste docente, o que, segundo a autora, representa a maior dificuldade da escola moderna. Cabe ao professor ensinar e educar, cuidar integralmente da criança; ter domínio intelectual e técnico para assegurar que o ideário da escola moderna seja cumprido. O domínio docente também é mencionado no capítulo VIII – “Meios auxiliares do ensino”. Livros e testes psicológicos são recomendados como recursos pedagógicos a serviço de professores devidamente preparados. Essa ideia diz respeito ao alinhamento dos professores com os fundamentos da escola moderna, tema retomado ao final da obra. No capítulo IX – “A escola moderna no Brasil”, assume destaque o distanciamento entre a educação escolar produzida no exterior, que inspirou a ideia de uma escola moderna, e o modelo brasileiro. Ainda assim, conclui-se a obra com a convicção de que o Brasil tem plenas condições de modernizar suas escolas.

Nesta tese, situa-se o livro de Maria dos Reis Campos no período de sua primeira publicação (1932), uma vez que a edição analisada não difere do original, o qual foi considerado uma leitura indispensável nos programas de ensino da escola de educação do antigo Distrito Federal (Paulilo, 2005). Além disso, admite-se a escassez de materiais no período mencionado, mais precisamente, dirigidos à formação de professores e escritos por especialistas brasileiros.

Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (1933)

Figura 7 – Manoel Bergström Lourenço Filho



Fonte: Lourenço Filho; Monarcha (2001).

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) formou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga (1914), deu continuidade aos seus estudos na Escola Normal da Praça da República (1916) e, posteriormente, tornou-se bacharel em Direito (1929). O educador Lourenço Filho teve uma ampla atuação profissional, razão pela qual destaca-se somente algumas de suas experiências:

- a) Professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba (1921) e na Escola Normal de São Paulo (1925);
- b) Diretor Geral da Instrução Pública do Ceará (1922) e de São Paulo (1930-1931), bem como do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932);

- c) Organizou a coleção da “*Bibliotheca* de Educação” (1928), em que reuniu produções pedagógicas, dentre as quais “Testes ABC”;
- d) Um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932);
- e) Presidente da Associação Brasileira de Educação Nacional (1934);
- f) Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) (Monarcha, 2010).

O autor da obra **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**, originalmente publicada em 1933, visava identificar o nível de maturidade das crianças. Ao recorrer aos estudos dedicados à avaliação da idade mental e aos resultados dos testes de Q.I., o educador afirmou que a maturidade não corresponde necessariamente à idade cronológica ou mental das crianças. Desse modo, as dificuldades enfrentadas pela escola no que diz respeito ao aprendizado inicial da leitura e da escrita não deixaram de existir mesmo entre alunos tidos como mais inteligentes ou mais velhos. Sendo, portanto, uma questão de maturidade, identificada a partir dos resultados da aplicação dos testes (ABC), os quais serão descritos no capítulo 1 desta tese.

Entre os anos de 1933 e 1974, **Testes ABC** [...] contabilizou doze edições⁵². Nesta proposta, examina-se a 13ª publicação⁵³, a última que se tem notícia, organizada em 2008 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação. O material totaliza 201 páginas e contém: listas de figuras, gráficos, quadros e tabelas; dois prefácios; uma introdução; seis capítulos; referências bibliográficas; menções aos autores que recorreram aos testes; um índice de “assuntos” e outro de “nomes”.

O primeiro prefácio, com o subtítulo “Reapresentação do livro Testes ABC”, foi redigido pelo Professor Emérito da Universidade do Brasil, Antônio Gomes Penna (1917-2010). O prestígio do criador dos **Testes ABC** [...] no domínio da psicologia aplicada à educação é demoradamente descrito, seja pela propagação das ideias veiculadas na obra em questão ou pela relação direta entre os autores. Penna, enquanto um admirador declarado, justifica seu texto como uma mera reapresentação, considerando o prefácio assinado pelo próprio Lourenço Filho em 1969, ano de publicação da 1ª edição, como irretocável.

⁵² Lourenço Filho declara em **Testes ABC** [...] que a obra foi publicada pela primeira vez em 1933, no Brasil. De acordo com Magnani (1996), a 2ª edição (1937), a 3ª (1947), a 5ª (1954), a 6ª (1957), a 8ª, 9ª e 10ª (1967), a 11ª (1969) e a 12ª (1974).

Não foram encontrados registros sobre as datas exatas da 4ª e 7ª edições do livro.

⁵³ O texto compõe a “Coleção: Lourenço Filho”, organizada em 9 volumes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao>.

A referência mencionada compõe a 12ª edição e apresenta-se também como o segundo prefácio da 13ª. Trata-se da exposição de Lourenço Filho sobre o objetivo e os resultados de sua proposição, com menções diversas à aplicabilidade dos testes ABC no Brasil e ao reconhecimento da obra conferido por outros especialistas no exterior. O autor afirma ainda que as alterações realizadas nas edições de número 8, 9 e 11 dizem respeito ao acréscimo das considerações obtidas por outros estudiosos que se valeram dos testes, mas não do conteúdo mobilizado por ele, desde a publicação original.

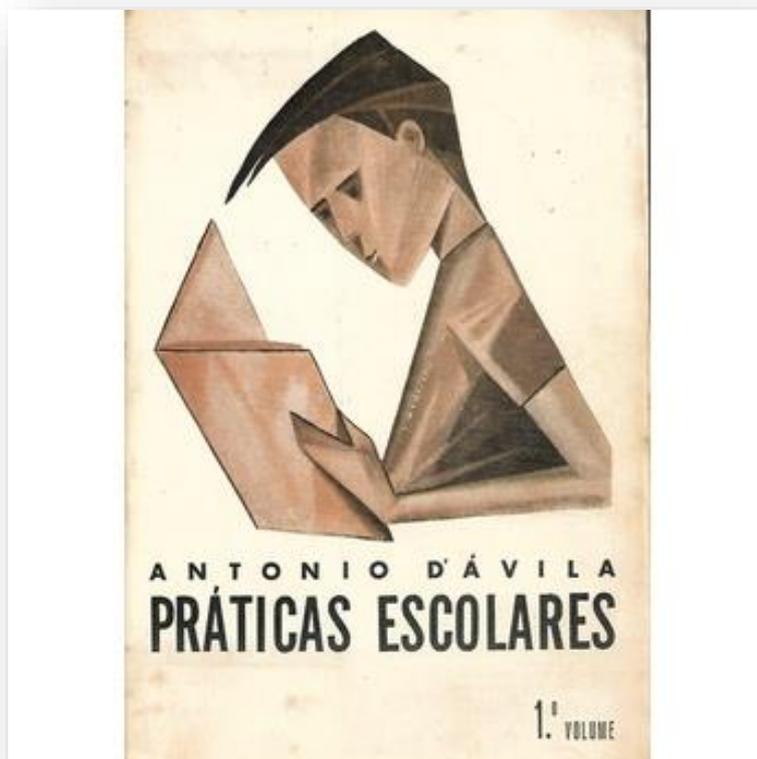
Na introdução, o educador dedica-se aos motivos pelos quais o aprendizado da leitura e da escrita seja atrelado ao nível de maturidade das crianças, já elencado nesta proposta ao abordar a temática geral do livro. No primeiro capítulo, são detalhados os princípios dos Testes ABC; no segundo, a sua validade científica; e no terceiro, os resultados práticos das aplicações. No quarto capítulo são estabelecidas as normas a serem seguidas pelos aplicadores dos testes; no quinto, as vantagens do “diagnóstico precoce” das crianças são indicadas como uma medida produtiva para o estudo das necessidades de cada criança e sobre os modos de corrigir suas dificuldades; e, por fim, no sexto capítulo, os testes são discutidos como pertinentes ao tratamento das “crianças-problema” e à observação clínica.

Os dois últimos capítulos foram incorporados somente na 6ª edição, no ano de 1957, e gradativamente ampliados nas edições posteriores, dada a propagação da obra em âmbito nacional, principalmente, mas também no exterior (Magnani, 1996). Outra característica que requer nota está relacionada à terceira e quarta edições do livro, a partir das quais foram publicados como materiais inter-relacionados à obra, mas vendidos separadamente, os títulos: “Testes ABC: caixa com cem fórmulas individuais” e “Testes ABC: material completo” (Monarcha, 2010, p. 66). A 13ª edição, tomada para análise, mantém o caráter de ampliação dos capítulos mencionados, dos “índices de assuntos e nomes”. Contudo, dispensa o conteúdo em caráter complementar para a aplicação dos testes, já que estes são apresentados na própria obra.

Nesta proposta, os feitos de Lourenço Filho foram analisados em convergência ao período da primeira publicação de sua obra (1933), visto que a 13ª edição examinada dispõe de acréscimos que não interferem na ideia inicial do autor. Situar a notória obra no marco temporal indicado possibilita compreender a apropriação do discurso pedagógico dos saberes da psicologia do desenvolvimento, a partir das recomendações dirigidas aos professores em tal momento histórico. Além disso, permite verificar quais foram as aproximações e os distanciamentos entre os **Testes ABC** [...] e os postulados por muitos autores nos anos seguintes.

Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário (1940)

Figura 8 – Capa do livro de D'Ávila



Fonte: D'Ávila (1965).

O educador Antônio D'Ávila (1903-1989) diplomou-se na Escola Normal da Praça da República em 1920. Sua atuação profissional (Trevisan, 2009, 2015) foi direcionada ao magistério e outros temas educacionais. Dada a extensão de suas atividades, são elencadas apenas algumas delas:

- a) Professor em escolas, no interior do estado de São Paulo (1920-1930);
- b) Professor de Didática e de Metodologia, na Faculdade de Filosofia São Bento (1933-1937);
- c) Professor de Psicologia, na Faculdade de Direito de São Paulo (1934);
- d) Catedrático de Metodologia, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1935);

- e) Diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação de São Paulo (1938-1939);
- f) Catedrático de Didática, da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras de Campinas (1944-1945).

O autor foi responsável pelos 3 volumes da obra **Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário**. O 1º volume foi lançado no ano de 1940 e, em caráter complementar, foram publicados o 2º volume em 1944 e o 3º em 1954, os quais passaram a constituir o primeiro volume desde a 8ª edição (Mortatti, 2019a). Os materiais atingiram dezesseis edições, correspondentes ao período em que as escolas normais estiveram em vigor (1970). De acordo com Trevisan (2009, p. 189), “não por acaso”, visto que com a promulgação da lei nº 5.692/1971, a habilitação específica para o magistério passou a ser uma exigência (Brasil, 1971).

Este exame considera a 10ª edição do 1º volume (1965), assim como as demais, organizada pela Editora Saraiva. Na capa, o título **Práticas escolares** [...] tem destaque, e somente na folha de rosto tem o acréscimo do subtítulo “De acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário”. O escrito por Antônio D’Ávila, “Ex-diretor do serviço de orientação pedagógica do Departamento de Educação – Assessor Técnico da Divisão de Ensino no SENAI São Paulo”, conta com um prefácio e 29 capítulos, totalizando 350 páginas, mais um índice “geral” e outro de “assuntos”. No livro, o educador busca orientar normalistas e professores primários a partir de indicações teóricas e práticas sobre os mais diversos assuntos escolares.

O prefácio assinado pelos editores diz respeito ao sucesso do material, apontado como fundamental ao público docente, por ter o aceite dos professores e de estudos dedicados à educação. Os responsáveis destacam ainda que: “Embora revista e atualizada, o livro conserva as características com que apareceu, na 1ª edição. Mas vem enriquecido de novas referências e dados bibliográficos” (1965, prefácio).

No capítulo I “A Escola. O mobiliário. O material”, o autor indica diversos aspectos do ambiente escolar, a sala de aula e do recreio, a disposição das janelas, os móveis e os materiais didáticos etc. No breve capítulo II, “Ornamentação escolar”, podemos considerar a continuidade da discussão sobre o ambiente em sala de aula, a partir do que D’Ávila (1965, p. 17) chama de “sentido visual da educação”, com a descrição de cores das paredes e decorações visualmente atrativas às crianças.

No capítulo III, “Dos alunos. Sua seleção. Exames Diversos. Ficha Escolar”, nota-se a aproximação do escrito aos testes ABC. O autor se detém à importância da proposta de Lourenço Filho frente aos altos índices de repetência das crianças, ao relatar os períodos em que os testes estiveram em vigor em São Paulo e o número de crianças atendidas. Além disso, apresenta detalhadamente cada uma das provas que compõem os testes e a ficha escolar dos alunos. Para concluir, indica de modo mais breve as provas de Binet-Simon, e os Testes Ballard. No capítulo IV, “Retardados e Repetentes”, a repetência como um problema já assinalado é retomada a partir dos saberes da psicologia sobre a criança e os impactos da reprovação, bem como sobre as medidas a serem adotadas pelos professores para o reajustamento das crianças.

No capítulo V, “Da organização das classes, frequência e disciplina. O trabalho do aluno”, pode-se destacar que as classes são mensuradas pelo grau de desenvolvimento das crianças e que a disciplina, na verdade, se trata da indisciplina das crianças que devem ser notadas e corrigidas pelos professores. O trabalho dos alunos, por sua vez, perpassa a produção individual e coletiva, a organização das férias escolares etc. O capítulo de número VI, “Programas e horários”, é voltado à formulação de programas educacionais, o qual prevê a organização dos horários para as atividades do 1º ao 4º ano de escolarização, com a participação ativa dos professores e condicionados a uma base psicológica capaz de atender às particularidades das crianças.

No capítulo VII, “Instituições e associações escolares”, são apresentadas recomendações e modelos de fichas para que os alunos usufruam da biblioteca; o “regulamento das caixas escolares do Estado de São Paulo”, visando “facilitar às crianças indigentes a frequência obrigatória às escolas primárias” (D’Ávila, 1965, p. 101); e o “Estatuto padrão para as associações de pais e mestres”.

Os capítulos seguintes, “Do professor”; “Dos métodos e dos processos”; e “A lição”, estão correlacionados. Entre ponderações sobre a formação e o aperfeiçoamento da prática dos professores, são assinalados os métodos e os processos de ensino possíveis ao exercício docente. Para o autor, a ausência de método inadequado é responsável pela falta de interesse do aluno e a qualidade duvidosa das aulas, comuns nas escolas de ensino tradicional. O combate ao problema parece ser apontado no capítulo XI, “A prática do ensino nas escolas normais”, em que uma série de características são indicadas à observação dos normalistas, na condição de estagiários nas classes do curso primário e futuros professores modernos.

Do capítulo XII ao XVI, são feitas considerações sobre o trabalho com a linguagem, as quais podem ser compreendidos pelo aporte teórico e prático, visto as inúmeras sugestões de atividades a serem seguidas pelos professores em dois capítulos dedicados às práticas de leitura;

um ao ensino da linguagem oral; e dois voltados à escrita. Estes últimos com referências ao trabalho de Orminda Isabel Marques, e os de leitura ao livro de Juracy Silveira, autoras que compõem o exame proposto nesta tese. Os capítulos seguintes – XVII até XIX – são direcionados respectivamente ao ensino da Aritmética, História e Geografia, e são mantidas as estratégias anteriores, entre a teoria e a prática.

Ainda como uma medida de explanação acerca dos conteúdos e as formas de trabalho recomendadas aos professores, localizamos dois capítulos direcionados às “Tarefas para casa” e “A correlação e globalização do ensino. Projetos”. Na sequência, cinco capítulos são dedicados à relação entre o ensino e os modos com que a criança aprende, a partir de “Decroly e os centros de interesse”; “Plano Dalton”; “Método *Cousinet*”; “Sistema de *Winnetka*” e ao “Método Montessori” (D’Ávila, 1965).

Como meio de favorecer os princípios da escola renovada, o autor propõe no capítulo XXVII a organização da “Biblioteca do professor”, com a indicação de uma lista de autores a serem estudados pelos professores. Aos responsáveis pelo 1º ano, por exemplo, as leituras são compostas pelos seguintes assuntos: educação, psicologia, pedagogia e didática. Nos dois últimos capítulos, são disponibilizadas fichas de avaliação dos livros didáticos para verificar a adequação dos trabalhos nas escolas primárias e de “instruções para escrituração do livro de matrícula”.

O material é finalizado com o “índice de assunto” organizado em ordem alfabética, e o “índice geral” da obra. Ainda no que diz respeito à organização do material, cabe salientar que a ausência de alterações, citadas pelos editores responsáveis pelo prefácio, requer considerações.

De acordo com Trevisan (2009), o prefácio da 1ª e 2ª edições do volume 1 foram escritos por Adolfe Packer; enquanto o da 8ª edição, também do volume 1, e o prefácio dos volumes 2 e 3, ficaram sob os cuidados do próprio Antônio D’Ávila. Além disso, a autora aponta que as primeiras edições do volume 1 continham 30, e não 29 capítulos:

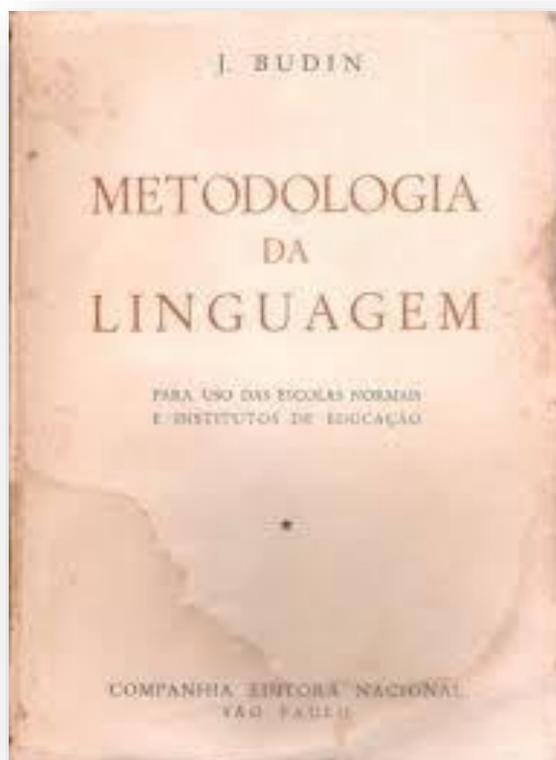
Os 30 capítulos do volume 1 de Práticas escolares tratam de assuntos tais como: escola, mobiliário escolar, os alunos e sua seleção (testes para organização das classes), formação e aperfeiçoamento do professor, métodos, biblioteca do professor, o livro didático, prática do ensino nas escolas normais, projetos, centros de interesse, biblioteca do professor, livro didático, reforma ortográfica, ensino das diferentes matérias do curso primário.

Dentre esses capítulos, cinco abordam o ensino da leitura e escrita: XII – “O ensino da leitura” (1ª parte) (pp. 209-235); XIII – “O ensino da leitura” (2ª parte) (pp. 236-255); XIV – “O ensino da linguagem oral” (pp. 256-277); XV – “O ensino da linguagem escrita” (pp. 278-299); e XVI – “O ensino da escrita” (pp. 300-304). (Trevisan, 2009, p. 173-174).

Os capítulos e os assuntos elencados pela autora correspondem aos do exemplar tomado nesta análise, exceto pela ordenação do número de páginas e o tópico acerca da “reforma ortográfica”. Ainda assim, é preciso indicar que no capítulo voltado ao livro didático, apontamentos sobre a ortografia são feitos pelo autor, de modo que o tema não “desapareceu” na 10ª edição, como um elemento a ser considerado pelos professores.

Metodologia da linguagem: para uso das escolas normais e institutos de educação (1949)

Figura 9 – Capa do livro de Budin



Fonte: Budin (1949).

Jeanete Budin (1914-1953) graduou-se em Letras pela Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (UDF). Ela foi professora catedrática do Instituto de Educação e lecionou Língua Portuguesa e Literatura tanto no Curso Normal quanto no Curso Secundário Ginásial nos anos 1940 e 1950, no Distrito Federal (Sales, 2010).

O livro **Metodologia da linguagem** foi publicado pela Companhia Editora Nacional, São Paulo, em 1949. Mortatti (2019a, p. 116) aponta que o material foi o primeiro voltado para o ensino da linguagem e há razões para acreditar que o volume teve uma grande circulação, uma vez que são indicadas 4.623 tiragens em um dos exemplares da 1ª edição.

A obra tem 168 páginas e não apresenta uma lista de referências bibliográficas no final do exemplar, portanto, serão mencionadas as citações a outros estudos presentes no corpo do material. Apresenta-se, inicialmente, os objetivos do Programa de Metodologia da Linguagem do Curso Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal, que se limitam a tópicos que visam auxiliar os professores em formação. Em seguida, seis unidades⁵⁴ são indicadas para os alunos da 2ª série do Curso Normal e apenas a última para os alunos da 3ª série do Curso Normal. Essas informações são reproduzidas no índice geral da obra. Ao término de cada capítulo, é comum a indicação de leituras adicionais, tarefas e tópicos para reflexão dos estudantes.

Na unidade I – “Linguagem” –, Budin apresenta uma breve retrospectiva das teorias que buscaram explicar a origem da linguagem, tais como: “Teoria da Origem Divina”, “Teoria do ‘Ding-Dong’”, “Teoria da Onomatopeia”, “Teoria da Interjeição”, “Teoria do Gesto Vocal”; “Teoria do Gesto Oral”; e “Teoria da Linguagem como Empreendimento Social” (Budin, 1949, p. 1-5). Depois disso, sugere-se que os alunos escolham e justifiquem uma das teorias, a partir de seis referenciais teóricos indicados para consulta, sendo apenas um nacional, Afrânio Peixoto.

A unidade II – “A criança e a linguagem” –, é dedicada à linguagem e ao pensamento infantil. Afirma-se que há desvantagens entre as crianças que frequentaram os jardins de infância em relação às que não tiveram essa experiência. A seguir, são descritas as fases do desenvolvimento da linguagem; as modalidades e fases evolutivas da conversação infantil; a compreensão e explicação verbal das crianças; as perguntas infantis; e o inventário linguístico da criança. Novamente, a ampliação da discussão é baseada na leitura de materiais produzidos no exterior, dentre os quais os de Jean Piaget.

⁵⁴ Denominação usada na obra para a distribuição dos assuntos.

Na unidade III – “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Linguagem” –, são elencados os princípios da matéria, destacando-se a relação que a autora estabelece entre a “escola e a vida” (Budin, 1949, p. 35). Isso porque, a partir daí, comparece o interesse em demonstrar o distanciamento do seu estudo da chamada escola tradicional e suas formas inadequadas de compreender o ensino e a aprendizagem da linguagem que não levaram em conta a psicologia da criança. Em outras palavras, Budin busca delimitar os motivos pelos quais sua proposta se alinha aos pressupostos da escola nova, mencionando Lourenço Filho; o Centro de interesse de Decroly; e o método de projetos de Kilpatrick.

Lourenço Filho é novamente mencionado, mais precisamente, pelos estudos propostos nos **Testes ABC** [...]. Na unidade IV – “O Ensino da Leitura e da Escrita” –, Budin se concentra na questão da maturidade das crianças a partir dos referidos testes, pois essa é uma questão fundamental para aqueles que dominam a psicologia da criança e compreendem que “sem maturidade é inútil [...]” iniciar o aprendizado das letras (1949, p. 60). Assim, são apresentadas brevemente as provas que compõem os testes ABC e os argumentos mobilizados por Lourenço Filho para definir a leitura e a escrita. Posteriormente, são comentados os processos de ensino da leitura e da escrita, mais precisamente, a partir da síntese de alguns métodos, como o alfabético, fônico e das palavras normais, entre outros. Dentre os referenciais de leitura, Antônio D’Ávila destaca-se pelo seu trabalho sobre a metodologia de ensino e Ormindá Isabel Marques pelo seu trabalho acerca da caligrafia.

Na unidade V – “O ensino da composição” –, destacam-se os exercícios de vocabulário como valiosos para o aprimoramento da composição⁵⁵ infantil, já que a criança precisa “saber comunicar o que pensa, quer e sente, motivo pelo qual deve conhecer palavras que traduzam bem o que deseja dizer” (Budin, 1949, p. 101). A unidade VI – “O ensino da ortografia e da gramática” –, focaliza como ensinar a ortografia e a gramática na escola, com base na explanação e análise de métodos, a partir da literatura sobre o tema. Mais uma vez, Antônio D’Ávila, dentre outros nomes citados, comparece como sugestão de leitura.

A última unidade, dedicada aos alunos da 3ª série do Curso Normal, intitulada – VII “Literatura infantil” – apresenta o conceito, o objetivo e a relevância da compreensão da literatura pelas crianças. Além disso, a autora tem como objetivo estabelecer ligações entre a literatura folclórica e a literatura infantil; analisar contos populares; explicar as particularidades da literatura infantil tradicional e a moderna; e, finalmente, como deve ser o ensino da literatura.

⁵⁵ Sobre o ensino da composição, ver “Lições de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: práticas didáticas e formação docente” (Nonato, 2019).

Dentre as recomendações de leitura, está a contribuição de Maria dos Reis Campos, em **Escola Moderna** [...].

A escrita na escola primária (1950)

Figura 10 – Ormindá Isabel Marques



Fonte: Braga (2008).

Ormindá Isabel Marques (1887-1968) diplomou-se na Escola Normal da antiga Praça da Aclamação, no Rio de Janeiro (1908). Atuou como diretora da Escola Primária (1932-1937) e chefe da cadeira de Prática de Ensino na Escola de Educação (1934-[193?]), no Instituto de Educação do Distrito Federal, à época localizado no Rio de Janeiro. Registros sobre sua trajetória profissional, antes de assumir a Escola Primária, foram tratados em outros estudos a partir de vestígios que visam contribuir para a biografia da autora (Braga, 2008; Monteiro, 2012). Motivo pelo qual, não sendo esse o objetivo desta proposta, são descritos somente os cargos ocupados por Ormindá que foram indicados na obra em exame.

A professora Ormindá Isabel Marques justifica sua obra pela constatação de que as crianças apresentavam uma piora na escrita. Problemática que, em suma, teria solução desde

que os professores abandonassem práticas tradicionais de ensino, incompatíveis com a modernidade vigente. A inovação foi traduzida por Orminda a partir da técnica chamada caligrafia muscular alinhada aos propósitos do movimento escolanovista. Sem poupar referências aos saberes da psicologia do desenvolvimento, Marques acentua o caráter verdadeiro e mais acertado de sua proposta, com o objetivo de garantir o acompanhamento dos professores em formação ou daqueles que pretendiam melhorar sua atuação em sala de aula.

A prática da boa letra ou da boa escrita, como a autora referia-se à caligrafia muscular, foi fruto do experimento aplicado por ela na Escola Primária do Instituto de Educação, do Distrito Federal, de 1933 a 1935, o que permitiu o conteúdo disponível em **A escrita na escola primária**. A obra lançada em 1936, e reeditada no ano de 1950, compõe o acervo da “Bibliotheca de Educação”, organizada por Lourenço Filho. A segunda edição, tomada para análise, contém 169 páginas, prefácio, um título de advertência, cinco capítulos e bibliografia.

O prefácio chamado “A escrita e a escola renovada”, assinado por Lourenço Filho, divide-se em três argumentos. Com reconhecida popularidade no campo educacional, Lourenço Filho classifica as práticas de escrita anteriores ao movimento da escola nova como tradicionais, portanto, ineficientes. Na sequência, justifica a renovação como necessária por promover a escrita funcional, com real significado para os educandos. Por fim, o autor ressalta o brilhantismo de Marques, enquanto professora e diretora no Instituto de Educação, de modo que sua contribuição é elevada por sua atuação prática, valiosa aos professores em formação.

No título “advertência”, Marques (1950, p. 9) atribuiu a segunda edição ao apelo de “numerosos professores, interessados pelo assunto”, desenvolvido por ela na Escola Primária do Instituto de Educação. Observa-se que a estratégia adotada no prefácio, de validar a proposta a partir do caráter prático da experiência, marca também as considerações da autora. Com os resultados obtidos pelo envolvimento de professores e alunos, Marques afirma trazer novas contribuições sobre o tema, adequados ao trabalho docente conforme a realidade da escola e do educando. Tendo chamado atenção para os aspectos descritos, a autora conclui agradecendo às professoras com que partilhou a trajetória de estudo e ao educador Lourenço Filho, à época diretor do Instituto e incentivador de sua obra.

No capítulo 1, movida pela compreensão de que a boa letra não estava na composição do ensino da escrita nas escolas primárias, a autora propôs como alternativa que os professores adotassem os fundamentos da caligrafia muscular. A validade da prática respaldou-se, sobretudo, nos saberes da psicologia acerca dos princípios da aprendizagem infantil. O conhecimento científico sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é o

alicerce da autora para criticar o chamado ensino tradicional e, também, para indicar a sua proposta como sendo a mais acertada para o ensino da escrita.

No capítulo 2, a autora dedica-se a retomar a história da escrita, perpassando uma série de acontecimentos que não contribuem diretamente com a sua proposta, fato reconhecido por ela ao mencionar que, dentre o percurso apresentado, o mais oportuno para a reflexão encontrava-se em períodos mais recentes. Ainda assim, ela demora-se tanto quanto ao narrar a contribuição de estudiosos dedicados aos saberes da psicologia, até tratar detidamente dos autores que julgou oportunos para sua reflexão voltada ao ensino da caligrafia muscular, entre os quais Freeman (1927) e Lister (1926).

Marques, no capítulo 3, discorre sobre o ensino da caligrafia nas escolas e, mais precisamente, sobre o tema na Escola Primária do Instituto de Educação para, então, iniciar a descrição acerca de sua experimentação com a caligrafia muscular. No capítulo 4, a professora apresenta os objetivos gerais a serem alcançados nas turmas de 1º a 5º ano, de modo que os conteúdos e as idades das crianças aparecem em articulação. O último capítulo volta-se ao resultado da experimentação a partir de instruções sobre os modos de avaliar os rendimentos dos alunos. A proposta de encerramento atrela-se ao argumento inicial voltado à ruptura necessária com o ensino tradicional para garantia do adequado ensino da escrita, representado pela caligrafia muscular.

Não tendo sido localizado um exemplar da primeira edição da obra, nesta análise, situa-se as contribuições de Marques no período da reedição (1950). Com o descrito no subtítulo “Advertência”, incorporado na segunda publicação, é possível afirmar não haver mudanças relativas ao conteúdo originalmente produzido, afinal, a autora reitera tratar dos resultados obtidos em seu experimento, veiculado pela primeira vez em 1936. Ainda assim, importa a observação de Monteiro (2012, p. 127) acerca da diferença no número de páginas das edições, tendo a segunda dez laudas a menos se comparada à primeira (169-179) – possivelmente justificada pela variação no tamanho da fonte textual utilizada em cada caso.

Ao passo que o material mantém as reflexões originais, leva-se em conta a versão de 1950 para a análise, a escolha que implica algumas ponderações acerca da extensão temporal da obra direcionada à formação docente. Braga (2008) aponta a repercussão de Marques no cenário educacional, por uma associação entre a docência e os cargos administrativos que ocupou, enquanto Monteiro (2016) afirma que a notoriedade do estudo sobre caligrafia garantiu a propagação de suas ideias até a década de 1960, registrados em artigos veiculados no Rio Grande do Sul, por exemplo. Por sua vez, Vidal (1998, p. 128) pondera que a proposta da autora

pode ter feito dela a representante mais expressiva do Instituto de Educação, por sua dedicação à prática de uma escola laboratório à época.

Metodologia da *linguagem* (1959)

Figura 11 – Capa do livro de Carneiro



Fonte: Carneiro (1959).

Orlando Leal Carneiro (1893-1977) desempenhou a função de professor catedrático da disciplina Metodologia da linguagem, lecionando na Universidade Católica e no Instituto de Educação do Distrito Federal. Além disso, ocupou o cargo de chefe de Distrito Educacional na prefeitura do Rio de Janeiro (Mortatti, 2019a).

Metodologia da linguagem foi publicada em 1955, como volume 1 da Biblioteca de Cultura Pedagógica, e reeditada nos anos 1955 e 1959 pela editora Agir, do Rio de Janeiro. A presente tese examinou a 3ª edição (1959), que contém 327 páginas dispostas em um prefácio, XI unidades e, por fim, uma bibliografia referente à quinta unidade do livro. A obra é dedicada à mãe do autor, Perolina Leal Carneiro, e direcionada aos estudantes dos cursos de Pedagogia

das Faculdades de Filosofia, Cursos Normais e aos professores que buscam aprimorar a sua prática profissional.

Theobaldo Miranda dos Santos é o responsável pelo prefácio desde a primeira edição. Dentre diversos elogios, ele afirma que o livro é valioso para a bibliografia pedagógica e para o magistério primário, afinal “O domínio da linguagem constitui o objetivo máximo da educação intelectual” (Santos apud Carneiro, 1959, p. 13). Na unidade I, Carneiro discorre sobre as teorias que buscaram explicar a origem da linguagem, as quais foram as mesmas assinaladas por Budin (1949) na obra já mencionada neste apêndice. A unidade II versa sobre a linguagem e o pensamento infantil, de modo a informar que a linguagem requeria do professor o domínio objetivo da matéria e, ao mesmo tempo, o subjetivo, isto é, a maneira como a criança lidava com esse conhecimento. Neste aspecto, o autor mobilizou principalmente os trabalhos de “Sigismund, Preyer, Clara e Guilherme Stern, e o grande Piaget” (Carneiro, 1959, p. 42). Piaget volta a compor a discussão nos tópicos seguintes, quando se trata das fases do desenvolvimento da linguagem e as teorias psicológicas sobre o assunto, bem como sobre as modalidades e etapas evolutivas da conversação infantil; e, ainda, da compreensão e explicação verbal das crianças; da capacidade oral e escrita na criança; as perguntas infantis e o inventário linguístico da criança.

Na unidade III, foram elencados os objetivos e fundamentos históricos do ensino da linguagem em contraposição ao ensino tradicional. A discussão situava-se como fundamental para que os educadores pensassem sobre o ensino das crianças, pois era “preciso adaptar o indivíduo ao meio e ao tempo e isso só se consegue com o ensino conveniente de leitura e de escrita” (Carneiro, 1959, p. 88), o que queria dizer sob bases modernas. Em continuidade, na unidade IV, foram mencionados os fundamentos psicológicos da linguagem, indispensáveis à tarefa complexa que envolvia a escrita, seja pelo movimento das mãos, como ponderava Marques (1950), ou por se tratar de uma atividade mental.

Ao abordar os fundamentos metodológicos do ensino da linguagem, já na unidade V, Carneiro defende que o ensino fosse norteado pelo “movimento pedagógico moderno da escola renovada” (1959, p. 110). Para legitimar sua ideia, ponderou os benefícios e os malefícios dos modos de ensinar que pareciam recorrentes nas discussões pedagógicas, por exemplo, o método de projetos e o centro de interesse. Na sequência, na unidade VI, os testes ABC, formulados por Lourenço Filho, foram discutidos. Para Carneiro, os testes não eram originais, à medida que foram ressignificados de uma proposta produzida no exterior, mais precisamente, por William Gray. Além disso, ponderou-se que a verificação da maturidade não poderia ser verificada em solo nacional a partir dos referidos testes, mas também pelos elaborados por Helena Antipoff e

chamado “teste linear” (Carneiro, 1959, p. 137). Isso não implica uma recusa a esse tipo de avaliação, haja vista que foram recomendados os testes para mensurar a leitura, a qualidade e a velocidade da escrita, a composição, a ortografia e a gramática, a partir dos seguintes nomes: Gali, Ballard, Claparède, Anderson, Haggerty, Thordinke, Ayres, Freeman, Newton, Burt e Starch.

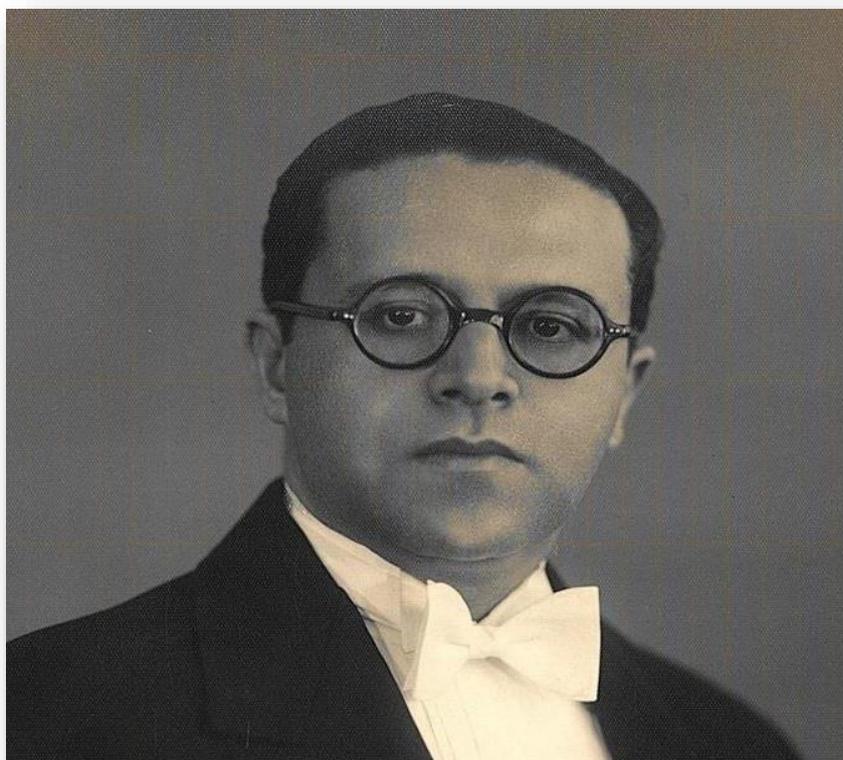
Se, por um lado, os testes ABC não foram exaltados por Carneiro, por outro, a orientação para a organização do ensino da leitura e da escrita acompanhava o que diziam os adeptos dos referidos testes. Carneiro também vedou o ensino sistemático das letras antes do primeiro grau do ensino primário, a partir do qual o ensino deveria ser de forma gradual, tendo em vista que muitos alunos podiam não ter frequentado os jardins de infância e, portanto, requereriam preparo adequado para o aprendizado da leitura e da escrita (1959, p. 153). Ainda nesta unidade, foram descritas as características mais adequadas para os livros de leitura, em seus aspectos psicológicos e higiênicos; a evolução do ensino de escrita, isto é, os tipos de letras em países estrangeiros até a caligrafia no Brasil; os métodos para o ensino da escrita, mais precisamente os “métodos americanos”, “método de Sutterlin”, “método de Hulliger” e o “método de Kuhlmann” (1959, p. 175).

Na unidade VII, o autor tratou do que chamou de ensino da locução e da composição, que envolvia experiência com o teatro, o rádio, o cinema etc. Buscava-se, dessa maneira, propor atividades mais dinâmicas na escola, de modo a dispensar os exercícios de memorização para promover o objetivo da unidade. Na unidade seguinte VIII, buscou-se elencar como organizar as bibliotecas escolares e as características do que seria boa literatura infantil, perpassando as contribuições dos contos populares, dos contos de fadas, dos livros sobre aventuras, entre outros.

Os objetivos e os métodos para o ensino da ortografia, bem como os objetivos e os métodos e processos para o ensino da gramática ocuparam a unidade IX do livro. Já as técnicas de medida objetiva da aprendizagem da linguagem (leitura, escrita, composição, ortografia, gramática) foram apresentadas na unidade X. A saber, esse modo de apurar o rendimento escolar foi assinalado como “ergometria escolar” (1959, p. 277). Na última unidade do livro XI, Carneiro apresentou o ensino da linguagem conforme os programas das escolas primárias do Distrito Federal, seus objetivos e os conteúdos que os alunos deveriam aprender da 1ª à 5ª série, evidenciando o trabalho gradual com as letras, a depender do ciclo escolar e, portanto, da idade das crianças.

Metodologia do Ensino Primário: de acôrdo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais (1960)

Figura 12 – Theobaldo Miranda Santos



Fonte: Gregório e Costa (2019).

Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) completou sua formação na Escola Normal de Manhuaçu, Minas Gerais e, posteriormente, obteve diplomas em odontologia e farmácia. Após retornar ao Rio de Janeiro, sua cidade natal, assumiu a direção do Liceu de Humanidades e ministrou aulas de Física, Química e História Natural. Ele atuou como diretor técnico profissional, diretor de educação primária e diretor geral do departamento de educação básica. Além disso, lecionou Filosofia, História da Educação e Pedagogia na Faculdade Católica de Santa Úrsula, localizada no Distrito Federal (Calixto e Quillici Neto, 2015).

Segundo Pardim e Souza (2014), o livro foi lançado provavelmente em 1948, como volume 10 da Coleção Psicologia e Pedagogia, destinada à formação de professores, pela Companhia Editora Nacional, São Paulo. Nesta tese, examinou-se a 8ª edição (1960) divulgado pela mesma editora. que contém 279 páginas dispostas em um prefácio assinado pelo próprio autor, duas partes de discussão, seguida pelas notas e uma bibliografia. A obra é dedicada a

Orlando Leal Carneiro, autor do livro examinado nesta pesquisa no ano de 1959, e direcionado aos alunos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação.

Como já dito, a obra foi organizada em duas partes: uma voltada a metodologia geral e outra para a metodologia especial. A primeira parte do livro concentra-se na definição e diferenciação entre o método e o método pedagógico. O método foi conceituado como uma palavra de origem grega e que, cientificamente, poderia ser representado por três tipos: inventivos, sistemáticos e didáticos, sendo apenas o último voltado à pedagogia. Foram descritas a evolução dos métodos pedagógicos a partir da síntese do que teria sido a educação primitiva, oriental, grega e romana. O mesmo procedimento foi adotado para descrição dos métodos na idade média, o autor perpassou brevemente a educação patrística, monástica e escolástica. Em seguida, foram elencados os métodos da Idade Moderna, com menções aos trabalhos de Thorndike, Pinkevich, Aguayo, González, Ruiz e Tirado. Além disso, os métodos foram classificados como gerais e especiais, sendo os primeiros processos mais lógicos do que pedagógicos, enquanto os especiais apresentavam finalidade educativa. Os métodos pedagógicos, em suma, deveriam atender à psicologia da criança e ser compatível também com a personalidade do educador.

Ainda na primeira parte, foram abordados os processos, as formas e os modos didáticos. Segundo o autor, “podemos definir os processos como recursos práticos utilizados na aplicação dos métodos” (Santos, 1960, p. 57), daí a importância em escolher os melhores processos didáticos, que poderiam ser indutivos ou dedutivos. Ademais, era preciso escolher as formas didáticas, isto é, a maneira como o conteúdo seria apresentado aos alunos, dependendo da personalidade do professor.

Os leitores também eram instruídos quanto à caracterização do material didático, que poderia ser artificial (livros, papel, tinta, lápis etc.) ou natural (plantas, animais e minerais), mas todos deveriam, por definição, auxiliar a função educativa do professor. Na sequência, apresenta-se o conceito de lição que, em regra, não deveria ser compreendido como uma tarefa a ser seguida pelos alunos de maneira oral e dogmática, pois isso se traduzia como uma prática tradicional, dispensada no ensino moderno que considerava a participação ativa dos estudantes em todas as tarefas escolares. O final da primeira parte da obra seguiu a exposição dos métodos ativos (Montessori, Plano Dalton, método de projetos, método Decroly, Método Cousinet, entre outros) e o surgimento da ideia de uma escola nova em decorrência de um processo amplo, que envolveu “revoluções filosóficas e culturais” (1960, p. 117).

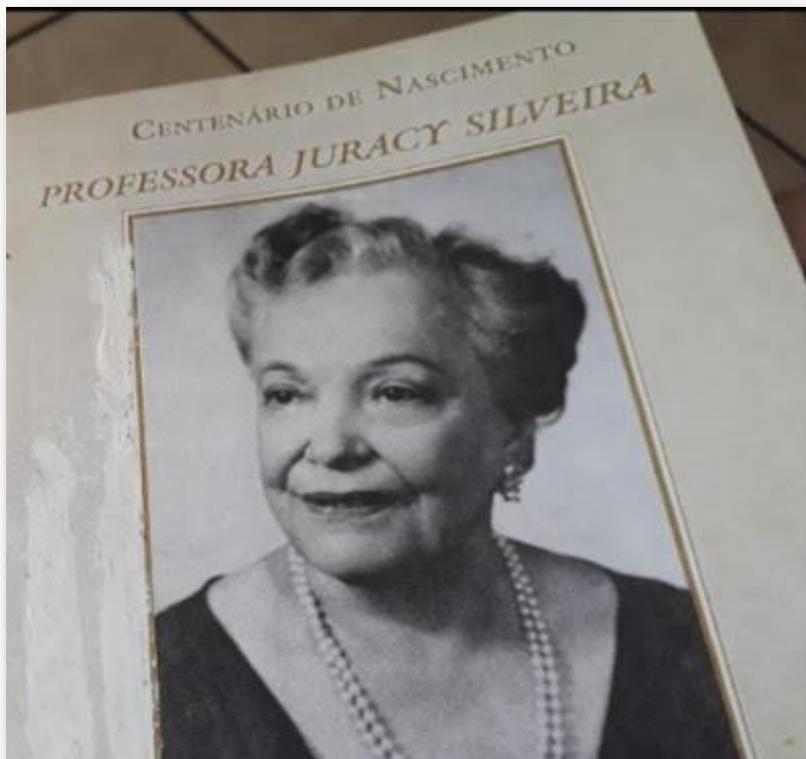
Na segunda parte do livro, são apresentadas as metodologias de leitura, escrita e linguagem oral, bem como de aritmética, geometria, geografia, história, ciências naturais,

trabalhos manuais e, por último, a metodologia do desenho. Esta tese concentrou-se nas recomendações acerca das metodologias de leitura, escrita e linguagem oral. O autor tratou da metodologia da leitura a partir de um retrospecto do mais antigo método (ABC ou alfabético) até o que considerou a atualidade sobre o tema, marcado pelo ensino de natureza ideovisual, baseado no caráter global do ensino. Apresentou-se a leitura, assim como a escrita, como uma habilidade fundamental para promover o aperfeiçoamento cultural das crianças. As técnicas empregadas para o ensino da leitura deveriam seguir o critério já apresentado pelo autor na primeira parte do livro: ajustar-se à psicologia da criança.

A metodologia da escrita foi apresentada nos mesmos moldes, ou seja, primeiro as características gerais da escrita desde tempos mais remotos até a atualidade – do antigo Egito ao início do século XX. Na modernidade, a escrita deveria corresponder aos preceitos psicológicos e higiênicos, e o método mais indicado para o ensino das letras foi posto em associação às recomendações de Antônio D'Ávila (1965), o qual, como já foi dito aqui, orientava o trabalho desenvolvido por Marques (1950). Em consonância as características da narrativa de Santos, o ensino da linguagem oral foi descrito em processo – da antiguidade oriental, os gregos e romanos, a Idade Média, Renascimento até chegar as contribuições de Pestalozzi, que evidenciou que a melhor maneira de trabalhar a linguagem oral era por meio de exercícios de expressão. A título de conclusão, importa frisar que para o autor a leitura, a escrita e a linguagem oral eram conteúdos indispensáveis para o trabalho na escola primária, pois sem esse domínio não era possível formar “membros esclarecidos e eficientes da comunidade brasileira” (Santos, 1960, p. 176).

Leitura na escola primária: guia para normalistas e professôres de Curso Primário (1966)

Figura 13 – Juracy Silveira



Fonte: Seixas (2020).

A obra em destaque de autoria da professora Juracy Silveira foi publicada originalmente em 1959, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e integrou a série de livros de textos para a Escola Primária. Nesta tese, adota-se a 3ª edição do ano de 1966, veiculada pela Editora Conquista. O material contém: duas notas explicativas, uma nota prévia; prefácio; introdução; 12 capítulos; anexo; e bibliografia, totalizando 314 páginas.

O material selecionado para exame representa a única fonte de informações sobre a trajetória profissional de Juracy Silveira. Sua competência é exaltada, sobretudo, em duas notas explicativas: uma assinada pela Editora e outra por Anísio Teixeira. Na primeira nota, assim como na obra de Antônio D'Ávila, a editora assinala que o texto ocupa uma categoria indispensável de estudos direcionados aos professores. Além disso, neste caso, a editora (1966, nota, folha de rosto) sintetiza a vasta experiência profissional da autora na Escola Primária, tendo essa ocupado “desde o cargo de simples professora até o de Diretora do Departamento de

Educação Primária do ex-Distrito Federal”. A mesma brevidade acerca da atuação de Juracy não se mantém na nota escrita por Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto de Nacional de Estudos Pedagógicos. Ainda na 1ª edição, de acordo com o autor:

Juracy Silveira foi Professora primária, Diretora de Escola Experimental, Técnico (*sic*) de Educação Primária em função de Chefe de Distrito Educacional, Diretora do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal e professora do Instituto de Educação do Distrito Federal. Atualmente exerce a função de Assessora Técnica do Secretário de Educação do Distrito Federal, leciona Metodologia da Linguagem no Instituto de Educação do Distrito Federal e vem dirigindo os Cursos de Aperfeiçoamento de Professores de Linguagem, organizados por este Instituto, para o magistério das Escolas Normais (1966, p. 13).

O material é composto por mais uma nota produzida pela autora em 1959, ano de publicação da 1ª edição. A autora declara que o guia se trata de um objetivo colocado em prática a pedido de Anísio Teixeira, e direciona o escrito aos professores e normalistas das escolas primárias. O texto apresenta os agradecimentos de Silveira aos que colaboraram com o material, dentre os quais Lourenço Filho, responsável pelo prefácio da obra, por sugerir alterações e representar parte significativa do aporte teórico adotado pela autora para fundamentar o material.

No prefácio da obra de Silveira, o educador Lourenço Filho reitera alguns argumentos apresentados no livro de Orminda Isabel Marques, citado anteriormente. De modo específico, o autor delimita as diferenças entre o ensino tradicional e a proposta renovada como uma estratégia que permite ao leitor encaixar a obra em evidência como sendo um estudo moderno e necessário aos novos tempos da escola. De modo distinto, no entanto, realiza uma explanação dos assuntos abordados por Silveira no decorrer dos capítulos, e chama atenção sobre a conduta dos professores para que o método de leitura em questão seja bem-sucedido, a partir da junção entre a técnica e o domínio da psicologia da criança durante o aprendizado.

Na introdução, há um retrospecto sobre o ensino da linguagem nas escolas primárias, com o intuito de justificar sua proposta. Para a autora, a matéria poderia ser entendida como uma das mais importantes para promover o aprendizado das crianças em outras disciplinas. Ainda assim, mostrava-se como o conteúdo “menos aprendido” (1966, p. 27) pelos alunos e, por conseguinte, causa de altos índices de reprovações. As causas do problema foram elencadas pela autora em sete subtítulos, os quais apresentam como assuntos: a falta de domínio do professor sobre os conceitos de linguagem; sobre bases psicológicas e de materiais didáticos adequados; acerca dos objetivos educacionais; das “diferenças individuais” das crianças; e aponta também a precariedade da organização da rotina e dos horários escolares.

O capítulo I diz respeito ao “Valor cultural da leitura”, indicado a partir de informações sobre a história da escrita, seus conceitos ao longo do tempo e, por último, aos modos como o professor deve ensinar a leitura às crianças. Questão evidenciada no capítulo II “Utilização da escrita”, em que a partir dos princípios da escola nova, o ensino da leitura se apresenta por sua finalidade: fazer sentido para o aluno.

No capítulo III “Leitura na 1ª série”, a autora chama atenção para o que considera um fato – ler exige das crianças “inteligência, maturidade, esforço e continuidade” (1966, p. 65). Desse modo, os professores devem compreender que as crianças de uma mesma faixa etária não necessariamente apresentam o nível de desenvolvimento necessário para tal aprendizado, o que requer considerações acerca das diferenças individuais das crianças. Para tanto, a autora coloca como opção os testes, dentre os quais os formulados por Lourenço Filho. Contudo, ela disponibiliza também uma ficha de observação, para ser utilizada pelos professores, já que “nenhuma prova formal dará tantas informações, tantos dados elucidativos para o estudo da criança quanto a observação das características individuais focalizadas na ficha” (Silveira, 1966, p. 70).

“Preparando-se para aprender a ler” é o título do capítulo IV, em que a necessidade posta ao professor de conhecer a criança tem acréscimos, o de integrar o educando ao ambiente escolar e o de criar as oportunidades para que possam aprender a leitura, mesmo que seja oriundo de famílias culturalmente pobres (Silveira, 1966, p. 89). O capítulo seguinte, “Aprendendo a ler”, apresenta técnicas e métodos recomendados para o ensino da leitura, nos quais Silveira assume as mesmas estratégias de Lourenço Filho e Marques. A autora perpassa os métodos/técnicas que julga inadequadas para legitimar a de seu interesse, a qual por sua vez vem acompanhada de uma afirmação recorrente nos outros materiais – a de ser articulada à natureza do desenvolvimento do aprendiz.

O capítulo VI, “Desenvolvendo a leitura”, diz respeito aos materiais adotados pelo professor para que as crianças aprendam a ler, os quais devem necessariamente corresponder aos interesses das crianças, neste caso, dada a sua faixa etária. Em consonância ao universo infantil delineado pela autora, no capítulo VII, o ensino é considerado a partir de “Jogos de leitura”.

A “Organização de grupos para fins de leitura” é abordada no capítulo VIII, ocasião em que a autora critica o agrupamento das crianças centrados unicamente nos resultados provenientes dos testes ABC, nos de idade mental, ou pela idade cronológica das crianças. Ainda como parte dos mecanismos a serem considerados pelos professores, Silveira discute

atividades para o trabalho com a “Leitura em voz alta” no capítulo IX, e com a “Leitura silenciosa”, no capítulo X.

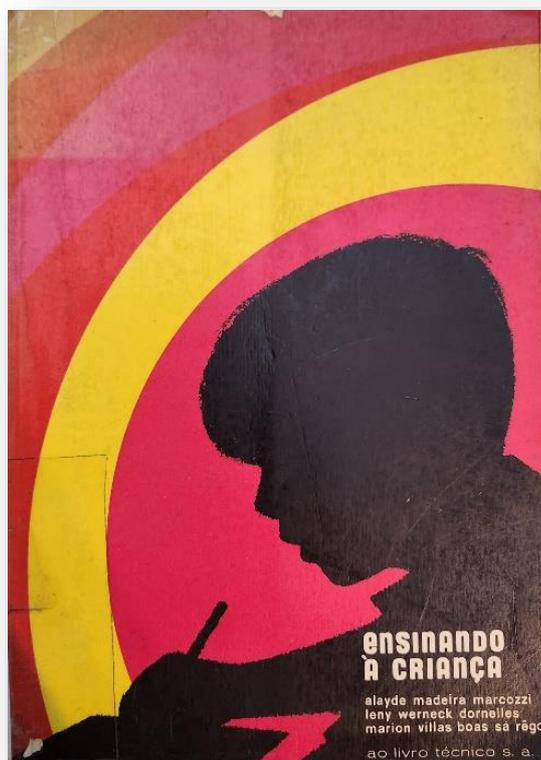
Na sequência, capítulo XI, a autora orienta os professores a partir do “Estudo de falhas e deficiências mais comuns na leitura das crianças”. Este se resume aos aspectos que diferenciam as crianças que não aprendem porque precisam de orientação de médicos ou psicopedagogos das que não conseguem ler porque os professores não formularam suas aulas de modo que a criança sinta interesse e/ou necessidade em aprender.

No capítulo XII, são apontados os “Meios de aferir a aprendizagem da leitura”, tarefa importante à medida que permite ao professor, segundo a autora, “prever” o desenvolvimento individual, detectar progressos no aprendizado e “diagnosticar dificuldades e deficiências” (Silveira, 1966, p. 265). Para tanto, são disponibilizados exercícios avaliativos como exemplos no anexo 1, e orientações sobre os critérios a serem considerados pelos professores nas avaliações no anexo 2.

Após os referidos anexos, são listadas as referências bibliográficas. Cabe destacar ainda que não foi possível estabelecer comparativos entre a 1ª, 2ª e 3ª edições, já que não foram localizados os referidos exemplares ou estudos dedicados à produção da autora nesse sentido.

Ensinando à criança: guia para o professor primário (1970)

Figura 14 – Capa do livro de Marcozzi *et al.*



Fonte: Marcozzi *et al.* (1970).

Alayne Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo apresentam-se na obra em relevo como professoras de Prática de Ensino do Curso Normal do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Informações detalhadas sobre as autoras não foram encontradas em outros estudos, mas com base na apresentação, de Irene de Albuquerque – docente catedrática do mesmo Instituto –, é possível afirmar que as escritoras se formaram no mesmo local.

Ensinando à criança: guia para o professor primário, conta com uma primeira orelha em que se detalha os nomes das autoras e suas ocupações profissionais, evidenciando quais temáticas serão discutidas por cada uma delas. Marcozzi assume a primeira seção, Dornelles a segunda, e Marion a última, devidamente caracterizadas adiante.

As seções são seguidas de diversos subtítulos, com curtos parágrafos conceituais, dando mais visibilidade aos modelos de atividades a serem aplicadas pelos professores. Importa dizer que as autoras não declaram enfaticamente a base teórica em que se apoiam, mas reiteram a

concepção de escola responsável pelo desenvolvimento infantil, aos novos tempos educacionais que superam as práticas tradicionais de ensino, e fazem mencionam a aplicação dos testes, referenciando os ABC do professor Lourenço Filho. No entanto, assim como Juracy Silveira, as autoras recomendam o uso da “ficha de observação” do professor, como um recurso insubstituível para avaliar o estágio do desenvolvimento infantil.

Tendo na capa o título “Ensinando à criança”, e na folha de rosto o acréscimo do subtítulo “Guia para o professor primário”, o material foi publicado em 1965 e reimpresso no ano seguinte. A segunda edição marca 1968, com reimpressões em 1969 e 1970, e a terceira edição provavelmente ocorreu no ano de 1976⁵⁶. Adota-se neste exame um exemplar da 2ª edição de 1970, da editora Ao Livro Técnico S.A, o qual contém informações de que não houve nenhuma alteração entre as publicações. O material é composto por duas apresentações, uma introdução, e organiza-se em três seções: “aspectos gerais do ensino”; “direção das experiências infantis”; “avaliação” e “fixação da aprendizagem”. Na sequência, são localizados a bibliografia e o apêndice, totalizando 321 páginas.

A apresentação assinada pela já mencionada professora Irene de Albuquerque é sucinta e declaradamente afetiva. Narra-se mais o apreço desta em relação às autoras, suas antigas alunas no Instituto de Educação, do que o conteúdo ofertado aos leitores. O público-alvo é descrito logo na primeira linha “Caro leitor normalista”, tomado como “quem educará com amor”, enquanto a temática resume-se a promessa “Este será o seu livro de cabeceira, ao iniciar os estudos de Educação, que farão de você um professor de curso primário” (Marcozzi *et al.*, 1970, apresentação).

A folha seguinte é ocupada por uma fotografia em preto e branco de duas crianças uniformizadas, correndo de mãos dadas, ao que parece num pátio escolar, com a seguinte legenda: “Ao professor primário, construtor anônimo da mais grandiosa das realizações – Educar crianças”. (Marcozzi *et al.*, 1970). Sem assinatura, podemos dizer que a mensagem reitera as palavras de Albuquerque sobre o leitor que se espera atingir, mas sobretudo expressa o teor do título seguinte.

“A criança que vai à escola...” assim nomeia-se a segunda apresentação, na qual consta o reconhecimento das autoras acerca da difícil tarefa dos professores responsáveis pela educação de crianças, sintetizada pelo trabalho de conhecer, interpretar e garantir as necessidades da infância. Complexidade que condiciona as escritoras a afirmarem que suas “sugestões” são passíveis de falhas, ainda que amparadas em suas experiências enquanto

⁵⁶ Após pesquisas on-line, foram localizados alguns exemplares da 3ª edição como uma publicação de 1976.

formadoras de professores, colocam-se como contribuidoras de uma educação “para a vida, na plenitude de sua beleza e verdade” (Marcozzi *et al.*, 1970, apresentação).

Na introdução “A escola e o professor na educação da criança”, as autoras tratam do papel da escola naquele período, descrição que não se distancia das obras até então apresentadas. Parte-se de uma escola caracterizada pelo ensino do ler, escrever e contar para uma instituição responsável por atribuir sentido a tais habilidades para uso social, premissa que envolve as maneiras com que os alunos são ensinados. Nesse sentido, são elencados tópicos que exigem dos professores: liderança em sala de aula; domínio da matéria a ser ensinada, mas, sobretudo, pela consideração das necessidades do aprendiz (ritmo, estágio, deficiências etc.); técnica educacional; amor pelos discentes; e uma conduta equilibrada. Diante da série de prescrições, são disponibilizadas fichas para auxiliar os professores, como marcadores do progresso do docente em sala de aula, consideração a reação dos alunos e a capacidade do professor em avaliar a sua própria atuação, mensurada por considerações acerca de aspectos pessoais e profissionais.

Na primeira seção, Marcozzi *et al.* enfatizam as tarefas atribuídas aos professores, como a de promover a adequação do ambiente físico e das relações entre as crianças; a organização dos trabalhos em classe; o planejamento de aula; o domínio de experiências escolares que assumam para os estudantes “sentido real de vida” (Marcozzi *et al.*, 1970, p. 60), e do material didático. Na seção seguinte, Dornelles conceitua a linguagem infantil representada pela fala, audição, leitura, escrita, vivências com a Aritmética, Ciências e o que as autoras chamam de Estudos Sociais, constituídos pelos saberes locais e regionais. A última seção trata das estratégias para promover a fixação do aprendizado e aos modos de avaliação a serem seguidos pelos professores, sob a responsabilidade de Marion Villas Boas Sá Rêgo.

Ressalta-se que as partes descritas comumente são compostas por fotografias, figuras e tabelas para ilustrar as atividades recomendadas aos docentes. A obra é concluída com a bibliografia e o apêndice. Neste, as autoras tratam da importância dos currículos organizados pelas autoridades educacionais, mas assinalam aos professores que não façam das recomendações “fórmulas rígidas” de ensino. Assim como nas orientações finais, discorrem sobre o verdadeiro conceito de currículo e seu modo de organização (Marcozzi *et al.*, 1970).

Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo (1985)

Figura 15 – Iselda Terezinha Sausen Feil



Fonte: UNIJUÍ (2023).

Informações sobre o percurso de Iselda Terezinha Sausen Feil foram obtidas via pesquisa on-line: graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1975), mestra em Educação Brasileira pela Universidade de Santa Maria (1995) e professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), localizada no município Ijuí. Outros dados estão na contracapa da obra em análise.

Professora universitária de Metodologia do Ensino – Alfabetização, Didática e Práticas de Ensino. Exerce funções em cursos de extensão universitárias sobre Metodologia da Pré-Escola e 1ª. Série. Professora da Pré-Escola e do ensino de 1º. Grau na Escola “Francisco de Assis”, mantida pela FIDENE (Ijuí), onde experimentou, refletiu e concluiu a respeito de uma Metodologia para Alfabetização (Feil, 1985).

A obra **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo** tem 167 páginas, distribuídas em um prefácio, uma introdução, oito capítulos, uma bibliografia e foi publicada pela editora Vozes/Fidene em 1985.

No prefácio, Eronita S. Barcelos diz ter aceitado o convite, devido à relevância do tema abordado, que se deve ao trabalho bem-sucedido de Iselda Terezinha Sausen Feil sobre a alfabetização das crianças, ao longo de cinco anos. Sendo assim, o livro se mostra relevante para os professores do Ensino de 1º Grau, especificamente, para os professores alfabetizadores.

A autora atribuiu o baixo rendimento escolar à motivação para escrever este livro. Na introdução, ela afirma que não fornecerá revelações definitivas ou responderá a todas as questões relacionadas ao tema. A sua intenção é descrever os problemas enfrentados pelas escolas para a alfabetização das crianças e, dessa forma, oferecer subsídios teóricos para os professores conhecerem o problema e terem mais condições de lidar com ele.

O primeiro subtítulo da introdução – “No início de cada ano letivo é feita a distribuição das turmas...” –, indica que a 1ª série em muitas escolas é destinada a professores recém-chegados, devido ao desinteresse dos professores mais experientes, demonstrando a insegurança que surge da falta de um método pedagógico, o que inclusive justifica a escolha equivocada de materiais didáticos para a alfabetização, como a cartilha, por exemplo.

No segundo subtítulo da introdução – “Relação entre a linguagem e a aprendizagem da leitura” –, o tema da cartilha é retomado como uma desvantagem para a alfabetização. O subtítulo – “A linguagem e o pensamento” – defende a linguagem como um recurso inato do ser humano, que tende a se desenvolver gradualmente em função dos estímulos do ambiente no qual o aprendiz está inserido. Dessa forma, o último subtítulo da introdução – “Sugestões para motivar e ampliar a linguagem” – recomenda que os professores devem dar prioridade à contação de histórias como uma forma de incentivar as crianças a se expressarem através de dramatizações, comentários etc.

O segundo capítulo – “Os métodos: tradicionais X globais” –, apresenta a narrativa da experiência de um estudante submetido ao ensino tradicional, considerado inadequado, e ao método global, tido mais eficiente para o aprendizado. A premissa é mantida no subtítulo seguinte – “Métodos tradicionais e o meio social” –, que busca demonstrar que uma prática tradicional de ensino não se justifica por não atender às necessidades reais da criança em uma sociedade em constante movimento.

No subtítulo – “Método Global: uma proposta metodológica voltada à criança” –, Feil retoma a sua defesa do método global de ensino, fundamentada em referenciais teóricos que

comprovam sua eficácia, como Radonvilliers, Jacotot, Claparède, Ernest Renan, Montessori, Piaget, Wallon, Decroly e Freinet.

Contudo, para a autora, Decroly é o autor que requer destaque devido à sua contribuição no campo da alfabetização. No subtítulo – “Método Decroly” –, descrevem-se aspectos da vida pessoal e da formação de Decroly, seus feitos profissionais e, finalmente, os princípios e modo de aplicação de seu método.

No terceiro capítulo – “Prontidão para a leitura e a escrita: pré-requisitos” –, busca-se responder: “Como saber se os alunos estão prontos para o ensino da leitura?”. Feil argumenta que isso depende da turma, uma vez que não é possível prever em qual momento as crianças irão atingir a maturidade para o aprendizado. Sendo assim, o educador deve preparar as crianças com atividades que propiciem o aprendizado, mas esse processo não deve ser comparado ao período preparatório das escolas tradicionais, pois ocorre durante todo o ano letivo.

No quarto capítulo do livro – “Leitura: definições e propostas” –, afirma-se aos leitores que a escola tem se apropriado do ensino mecânico da leitura, quando a tarefa é mais complexa. Assim, sugere-se o uso do método natural de ensino, que é caracterizado por “trazer a vida para dentro da escola” (Feil, 1985, p. 65). Em outras palavras, os professores devem dispensar as cartilhas como material didático e se apropriar dos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento. Assim, são apresentados exemplos de atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças.

No subtítulo – “Diante disto: o que dizer da alfabetização precoce?” –, a idade mais indicada para a alfabetização está associada ao processo natural do desenvolvimento infantil. Isso significa que os pais não devem impor a leitura e a escrita para as crianças, já que esse interesse deve partir do próprio aprendiz, o que tende a ocorrer naturalmente “na idade de sete anos mais ou menos [...]” (Feil, 1985, p. 69). Caso contrário, isso poderá afetar seriamente seu desenvolvimento no futuro. Os treze breves subtítulos que acompanham o capítulo contêm sugestões de atividades para o trabalho dos professores.

O quinto capítulo – “Escrita” – reproduz as mesmas informações do capítulo anterior a respeito da escrita, ou seja, recomenda-se o aprendizado a partir do interesse e curiosidade naturais da criança, de forma que o processo não seja antecipado por pais e professores. Os nove subtítulos do capítulo também são dedicados às atividades que os professores devem seguir.

No sexto capítulo – “Escrita enquanto registro” –, os professores são orientados a incentivar e permitir o registro criativo das crianças. A proposta é apresentada em contraponto

às práticas tradicionais de ensino que não valorizavam essas atividades. Em seguida, três subtítulos são dedicados às sugestões de trabalho docente.

O sétimo capítulo, intitulado “Como trabalhar o conteúdo na primeira série”, reforça a importância do Método Global como o método mais adequado para o trabalho com as crianças. A otimização da ideia é seguida pela recomendação de que os professores apliquem uma “sondagem de interesse e necessidades” para compreender a situação dos alunos em termos de “aspectos econômicos, sociais, intelectuais, perceptivos e perspectivas” (Feil, 1985, p. 143).

O último capítulo – “Um Centro de Interesses” –, apresenta um quadro com os dados da experiência da autora com crianças de uma escola de 1º grau. Além disso, são apresentados os registros feitos pelas crianças durante as atividades voltadas ao Centro de Interesses. Depois disso, é indicada a bibliografia.

Alfabetização natural (1988)

Figura 16 – Gilda Rizzo



Fonte: Escola Bia Rizzo (2021).

No título em destaque, Gilda Rizzo se mostra como uma professora com mais de 30 anos de experiência, entre salas de alfabetização e cursos de magistério. Em outro escrito de sua autoria, registra sua formação em pedagogia; pós-graduação em Estimulação do Desenvolvimento; Especialização em Educação Infantil e Alfabetização, bem como a assinatura de “[...] várias obras na área de Educação Infantil e Alfabetização; Orientadora Pedagógica da Secretaria de Educação-RJ por 17 anos e Assistente da Profa. Heloísa Marinho no curso de Pedagogia Especial/IERJ” (Rizzo, 2004, p. 6).

Em **Alfabetização natural**, Gilda Rizzo propõe o método natural como sendo o mais indicado à alfabetização das crianças, o qual em síntese considera o aprendizado da leitura e da escrita como consequência de estímulos ambientais. Com uma lógica estruturada nos saberes da psicologia e da linguística, a autora evidencia a legitimidade científica e as vantagens de seu método em relação a outros, tidos por ela como ultrapassados. O texto é direcionado aos professores em formação, mas Rizzo estende sua contribuição aos psicólogos, orientadores e demais envolvidos com o tema no âmbito escolar.

A editora Francisco Alves lançou a obra em 1988, e a segunda edição em 1992, ambas com 171 páginas, ainda que seja possível localizar exemplares que se distinguem no que diz respeito à gramatura. A terceira edição, no entanto, foi publicada pela editora Bertrand Brasil ([2001?])⁵⁷, totalizando 336 páginas. Não é possível afirmar qual, e se há diferença no conteúdo das primeiras edições em relação à última que se tem notícia, mas pode-se induzir que, ao menos, a gramatura foi alterada, assim como a diagramação, visto que as capas da primeira e terceira edição foram modificadas.

Na terceira edição, o nome da autora tem fonte menor em comparação ao título, o qual ocupa o centro da página com destaque ainda maior à palavra “natural”. Essas informações dividem espaço com um fundo ocupado por desenhos, aparentemente criados por crianças. Em contraste, a primeira edição apresenta o título da obra e o nome da autora com letras do mesmo tamanho, distintas respectivamente pelas cores vermelho e preto. Abaixo, visualiza-se uma figura, sobreposta a um arco-íris, de uma senhora sentada numa poltrona, acompanhada de duas crianças, uma delas aponta para o livro que a mulher tem em mãos, e a outra apoia-se em suas pernas.

Nesta tese, foi examinada a publicação primeira (1988) organizada pelos seguintes tópicos: agradecimentos, sete capítulos e bibliografia. Salientamos, também, o destaque dado

⁵⁷ O ano mencionado como sendo a 3ª edição foi localizado em Rizzo (2004), mas não permite afirmar que seja a data da publicação ou de mais um exemplar da obra.

na segunda orelha acerca das 126 ilustrações e fotografias coloridas que compõem o material, indicados por tornar o escrito “mais preciso, claro e completo” (Rizzo, 1988, segunda orelha).

Numa curta seção de agradecimentos, a autora dirige-se aos seus familiares, às suas alunas e, mais detidamente, aos colegas de profissão, por permitirem sua observação em salas de alfabetização, o registro das fotografias utilizadas na obra, bem como a partilha de materiais sobre o assunto. Dito isso, importa esclarecer que a introdução é o primeiro capítulo da obra. Em duas páginas, a autora trata de sua trajetória profissional e aponta o método natural como uma proposta de alfabetização que se organiza a partir do vocabulário escolhido pelas próprias crianças. Processo fácil, afirma ela, comprovação decorrente da história do ensino da leitura e da escrita apresentada no capítulo seguinte.

O capítulo II, chamado “A alfabetização antes do século XX”, é apresentado como um resumo da história da leitura e da escrita. Rizzo perpassa as mudanças da escrita antes e depois da criação do alfabeto e, ao deter-se ao Brasil, menciona o método silábico/sintético como um perigo que se disseminou em nossas escolas e precisa ser combatido por um psicólogo, permitindo à criança superar o “trauma do fracasso” e de um “profissional em alfabetização” (Rizzo, 1988, p. 15).

No capítulo III, são indicados os “Reflexos da produção de conhecimentos no século XX sobre a alfabetização”, os quais, de modo geral, são descritos como uma prática inadequada por serem embasados em métodos de memorização. A argumentação nesse sentido direciona-se aos saberes da linguística como estratégia colocada em movimento para desqualificar o método sintético. Somam-se a isso as contribuições da psicologia, com ênfase em Jean Piaget, e da psicolinguística, sob a perspectiva de Heloisa Marinho, já que a autora atribuiu aos estudiosos as mudanças mais significativas acerca do entendimento da psicologia infantil em correlação ao processo de aprendizagem, no século XX.

“O método natural de alfabetização” é tratado especificamente no capítulo IV. Descreve-se sucintamente o conceito, o objetivo e as características da proposta a partir de tópicos que versam sobre a prontidão, a organização do ambiente de estimulação da criança e sobre as considerações dos professores acerca de três fases experimentadas pelos educandos: “pré-leitura, leitura real ou com autonomia e do desenvolvimento rápido da leitura” (Rizzo, 1970, p. 7). Tais fases, segundo a autora, exigem cuidados específicos, razão pela qual são apresentados um passo a passo – escrito, fotográfico, figuras – das atividades mais adequadas.

O capítulo V, de “Integração curricular”, ocupa três páginas, em que se reitera a validade do método natural. Especificamente, assinalado como uma maneira de aproveitar as experiências de vida do aprendiz e sua relação com o ambiente para promover a aprendizagem

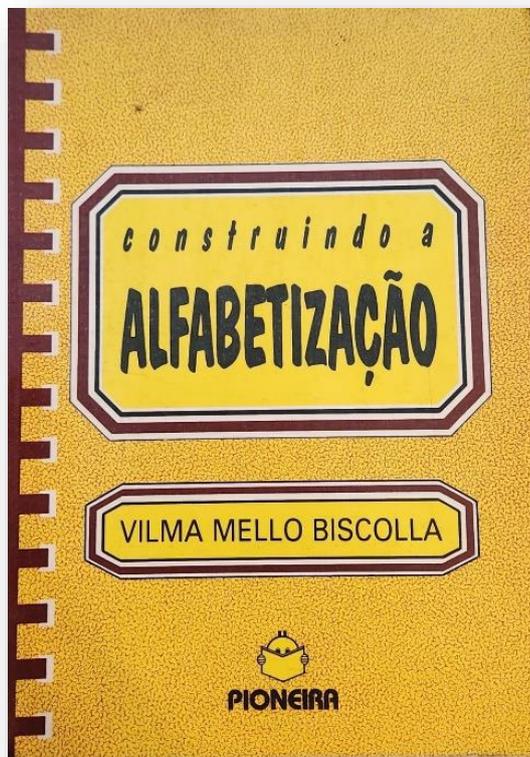
da leitura e da escrita. Medida fácil de ser cumprida, desde que sejam ofertados aos estudantes atividades elaboradas com esse propósito.

A “Avaliação do aluno” é abordada no capítulo VI. Para tanto, elenca-se uma série de aspectos a serem atingidos pelas crianças em cada uma das fases de aprendizagem, já mencionadas. A comanda envolve ainda direcionamentos sobre as formas com que o professor deve corrigir as produções das crianças e as maneiras como deve cobrar o rendimento dos alunos. Afinal, o método natural não deve ser confundido com a ideia de que o aluno faz o que quiser, quando quiser. Ao contrário, trata-se de um processo dirigido pelo docente.

O último capítulo, intitulado “A sala ambiente”, é, sobretudo, visual. Diversas fotos de crianças e dos materiais dispostos em sala de aula são disponibilizadas. Além disso, mostra-se a planta de uma classe com a correta disposição dos móveis, os quais devem ser adaptados para atender às fases que as crianças atravessam, como já mencionado: “pré-leitura, leitura real ou com autonomia e do desenvolvimento rápido da leitura” (Rizzo, 1988, p. 7). A organização do ambiente correspondente a cada etapa necessária ao desenvolvimento infantil é listada para que os professores possam cumprir a proposta. Por fim, é indicada a bibliografia consultada.

Construindo a alfabetização (1991)

Figura 17 – Capa do livro de Biscolla



Fonte: Biscolla (1991).

Dados sobre a formação acadêmica e a atuação profissional da autora Vilma Mello Biscolla constam na descrição presente na contracapa de sua obra. Nesse espaço, indica-se que Vilma é mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), participa como membro do Núcleo de Alfabetização do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), é coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo e apresenta “outros vários títulos”. Ainda assim, informações sobre sua carreira não foram localizadas fora de sua obra.

A obra **Construindo a alfabetização**, publicada pela editora Pioneira em 1991, contém 113 páginas: prefácio, introdução, quatro capítulos e bibliografia. A autora Vilma Mello Biscolla se coloca como uma professora e pesquisadora interessada em relatar sua experiência como alfabetizadora. A proposta focaliza o trabalho desenvolvido pela autora numa classe de 1ª série da rede pública de ensino, localizada numa região periférica da zona norte de São Paulo, em 1988.

O objetivo do texto é descrito pela professora Arlete D'Antola, no prefácio. Ao situar a alfabetização como um assunto que requer atenção dos professores, Arlete classifica a obra como um exemplo de articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, são indicadas as contribuições de Piaget e Emilia Ferreiro sobre a aprendizagem da leitura e da escrita como uma das opções possíveis, ainda que caiba a cada professor-leitor encontrar seu “próprio caminho” (1988, prefácio).

Na introdução, Biscolla valida a base conceitual construtivista pela retomada de sua trajetória profissional. Diplomada no Curso Normal (1964) do Instituto de Educação Caetano de Campos, a docente iniciou sua trajetória profissional no ano seguinte, e afirma ter tido uma formação precária que a habilitou a alfabetizar por meio do método sintético aliado ao recurso dos testes, como os formulados por Lourenço Filho (ABC).

A narrativa perpassa uma série de questões, como a organização das turmas por faixa etária ou nível de maturidade/prontidão; materiais indicados à preparação das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita; e o papel do professor. A partir destes apontamentos, a autora relata a insuficiência de sua prática e, conseqüentemente, do resultado apresentado por seus alunos. Cenário alterado pelos propósitos da Psicogênese da Língua Escrita e a teoria piagetiana do conhecimento (Biscolla, 1988).

Vilma dedica-se a resumir as considerações de Piaget no capítulo 1 chamado “A construção do real através do possível e do necessário piagetianos”. Estratégia semelhante é adotada no capítulo 2, “Psicogênese da Língua Escrita: a descoberta das leis de um sistema socialmente elaborado”, em que é detalhada a proposta de Emilia Ferreiro. Os efeitos teóricos são articulados ao trabalho desenvolvido com a turma de 1ª série apenas no capítulo 3 intitulado “A caminhada”.

O caminho de Biscolla dispensou a organização homogênea da classe. Com prévia autorização da direção e coordenação escolar, ela afirma ter tornado a sala de aula em um ambiente alfabetizador. A ideia exigia conhecer a realidade de seus alunos para que a alfabetização se apresentasse como um processo articulado às vivências dos estudantes. Sequência explorada a partir de diversas descrições de atividades, responsáveis pelo “desabrochar do possível e do necessário na construção da alfabetização” (Biscolla, 1991, p. 28).

No capítulo 4, direcionado às “Considerações finais”, a autora reforça o que já havia apontado no capítulo anterior, que os saberes formulados por Ferreiro e Piaget mostraram-se como uma possibilidade efetiva de alfabetização. Evidenciando sua defesa e expectativa de que o construtivismo promova uma homogeneização da alfabetização no Brasil.

Alfabetização em questão (1995)

Figura 18 – Silvia de Mattos Gasparian Colello



Fonte: Colello [s.d.].

Silvia de Mattos Gasparian Colello⁵⁸, nascida em 10 de janeiro de 1959, na cidade de São Paulo, se formou em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Na mesma instituição, cursou mestrado e doutorado e atuou como professora e pesquisadora.

No livro **Alfabetização em questão**, publicado originalmente em 1995 pela editora Graal, Colello discute, ao longo de 119 páginas divididas em uma introdução, nove capítulos e uma bibliografia, como a alfabetização está relacionada a outros aspectos, tais como: a linguagem, o corpo, a oralidade, os processos cognitivos da criança, o pensamento, a ideologia e o processo de aprendizagem na escola e fora dela (Colello, 1995, p. 10).

A autora explica, na introdução que também é o capítulo I da obra, que a aquisição da língua escrita é um tema recorrente nas escolas que anseiam por soluções práticas para o

⁵⁸ Para mais informações sobre a trajetória profissional da autora, ver: <https://www4.fe.usp.br/memoria-do-corpo-docente-silvia-de-mattos-gasparian-colello>.

elevado número de reprovações e de evasão escolar nas 1ª e 2ª séries. No entanto, para o desencanto de pais, professores e estudantes, as soluções milagrosas ficaram para trás, uma vez que os estudos sobre a complexidade da alfabetização avançaram.

No capítulo II – “Escrita e linguagem” –, o conhecimento das letras não é o ponto final da aprendizagem na 1ª série. Em vez disso, indica que a criança inicia um processo de descoberta, criativo, que se estende permanentemente. Dada a compreensão, no capítulo III – “Escrita e educação de corpo inteiro” –, a alfabetização diz respeito ao “desenvolvimento da criança na sua plenitude, isto é, levando em consideração os aspectos motor e físico que tanto têm sido desconsiderados no âmbito das salas de aula” (Colello, 1995, p. 15). Por esse motivo, Colello rejeita posicionamentos atribuídos à prática pedagógica tradicional, já desafiada pela disseminação do ideário construtivista, que tende a limitar a natureza infantil por meio da imposição do silêncio, da disciplina e da imobilidade no ambiente escolar.

No capítulo IV – “Escrita e oralidade” –, Ferreiro & Teberosky; Vygostky; Franchi; Gnerre; Rego e Rocco são mobilizados para sustentar a junção da escrita e da oralidade como princípios para a alfabetização. Ferreiro e Vygostky são mencionados mais uma vez, acompanhados de Piaget, no capítulo seguinte.

O capítulo V – “Alfabetização como construção cognitiva” – reitera a alfabetização como um processo complexo. Para isso, o estudo de Ferreiro e colaboradores é descrito, mais precisamente, as hipóteses silábicas pelas quais as crianças passam para a aquisição das letras, a saber: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Em seguida, é ressaltada a forma incorreta como os estudos dos construtivistas Ferreiro e Piaget foram difundidos entre os professores, que tendem a considerar o conhecimento apresentado pela criança, mas não vislumbram seu potencial evolutivo. Mediante a errônea interpretação, Colello recorre aos saberes produzidos por Vygostky sobre a zona de desenvolvimento proximal, definida como a capacidade das crianças de resolver problemas com ajuda.

Em continuidade às ideias, o capítulo V – “Os possíveis e impossíveis na palavra secreta” – procura endossar a teoria de Piaget. Para exemplificar, a autora tem em vista demonstrar, por meio de uma experiência com crianças, que as mais novas tendem a permanecer em seus experimentos, enquanto as mais velhas apresentam outras estratégias para resolver a mesma tarefa.

No capítulo VI – “Escrita e currículo oculto” –, a contribuição de Rego sustenta a compreensão de que o currículo oculto representa o conhecimento prévio do aprendiz sobre a leitura e a escrita antes de frequentar a escola, por exemplo, mediante intervenções familiares.

Inclusive, isso pode justificar a alfabetização de crianças que ainda não atingiram os sete anos de idade.

O capítulo VII – “Linguagem e discriminação social” – defende a ideia de que “o certo e o errado linguístico não passam de preconceitos sociais eventualmente temporários” (Colello, 1995, p. 61). No capítulo VIII – “Alfabetização e pensamento” –, o foco é responder se “A escrita pressupõe a organização do pensamento”, e busca-se a resposta em Vygotsky, Luria e Rocco.

Na última parte do livro, no capítulo IX – “Escrita e pedagogia da alfabetização” –, a escritora faz críticas à prática da escrita na escola tradicional, principalmente por negligenciar o conhecimento prévio do aluno, já que isso tende a reproduzir a aquisição da escrita como uma prática guiada pela memorização e desprezo pela criatividade infantil. Assim, Colello defende que os alunos sejam capacitados para a escrita, aptos a ler e revisar textos de acordo com a perspectiva construtivista de ensino.