

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEUSA BALBINA DE SOUZA

O “MÉTODO GLOBAL” E O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA
PRIMÁRIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ANOS DE 1960

VITÓRIA
2014

NEUSA BALBINA DE SOUZA

O “MÉTODO GLOBAL” E O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA
PRIMÁRIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ANOS DE 1960

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz

VITÓRIA
2014

NEUSA BALBINA DE SOUZA

O “MÉTODO GLOBAL” E O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA NO
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: ANOS DE 1960

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Avaliado em: 18 de junho de 2014

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Maurilane de Souza Biccas
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Tânia Delboni
Universidade Vila Velha

Souza, Neusa Balbina de.

O “método global” e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo : (anos de 1960) / Neusa Balbina de Souza. — 2014.

192 f. : il.

Orientadora: Dr^a Cleonara Maria Schwartz.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização – Estudo e ensino - Espírito Santo (Estado) – 1960-1969. 2. Leitura – Estudo e ensino – Espírito Santo (Estado) – 1960-1969. 3. Escolas elementares – Espírito Santo (Estado) I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Título.

CDD 372.416098152

CDU 373.3091.33:028.1(815.2)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela força. Pela permissão concedida para essa caminhada.

À professora Dr^a Cleonara Maria Schwartz minha orientadora. A cada texto proposto uma via a ser descoberta e novo universo a ser descortinado. Agradeço especialmente pela paciência e compreensão.

À minha mãe, Horondina Sergina Rosa, fortaleza ambulante. Exemplo de fé, humildade, persistência e ética. Seu amor incondicional, sua sóbria fonte de luz em minha vida é altamente inspiradora.

À professora Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo sua participação na Qualificação I e II trouxe valiosas contribuições para a pesquisa. Obrigada, por participar de todo o meu percurso acadêmico nesse Programa de Pós-Graduação.

À professora Dr^a Juçara Luzia Leite, sua participação, especialmente com as indicações teóricas e metodológicas foram imprescindíveis para realização deste trabalho. Muito, muito obrigada!

À professora Dr^a Maurilane de Souza Biccas pelo acolhimento na USP no decorrer do Programa de Doutorado Sanduiche no País (CNPQ), pelas interlocuções acerca da temática da pesquisa, por ter participado na minha Qualificação II e na defesa da tese.

À professora Dr^a Tânia Delboni pela presteza, e disponibilidade com que acolheu o convite para participar da avaliação deste trabalho.

Ao meu amigo Vanildo Steg pelo companheirismo. Iniciamos nossa caminhada de estudo em Linhares com as crianças do EnsinAção. Amizade que a cada dia tece laços e se fortalece.

Ao amigo Sérgio Amorim, nossos diálogos sobre a temática da pesquisa foram fundamentais. Obrigada.

Às minhas irmãs Rita, Maria, Marluce, Teresa. Meu irmão João Batista. Meus sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhada pela amizade, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Às amigas Regina Godinho, Joselma Rizzo, Dirce Nazaré, Rosalina Tellis, Fernanda Becalli. O que dizer a vocês? Aqueles momentos outrora infintos cessaram-se, por enquanto. A busca laboriosa pela construção do saber fez abrigo em nós, com ele veio inadvertidamente também a amizade. “Amigo é coisa pra se guardar”.

Às amigas Dulcinea Rosemberg, Alzinete Roncon, Daniela Lucas, Ana Cláudia Venceslau, Nádia Eloina, Meri Nádia pelos diálogos e parceria e, sobretudo, pelo encorajamento nos momentos difíceis.

Aos amigos e amigas do Curso de Biblioteconomia da UFES, pelo apoio, incentivo e colaboração.

Aos servidores e servidoras do PPGE/UFES, do Arquivo Público, da Biblioteca Pública e da Secretaria de Educação, do Estado do Espírito Santo. Da Biblioteca Central e Setorial de Educação da UFES pela atenção e auxílio.

À professora Dr^a Carmelita Minelio, Curso de Letras UFES, pela interlocução e correção do texto.

A todos e a todas que, de uma forma ou outra, contribuíram e colaboraram, muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa tematizou o ensino inicial da leitura na escola primária, no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960, com o objetivo de analisar princípios que fundamentam o “método global” e sua apropriação no campo da política educacional, para justificar a representação desse método como eficaz para a alfabetização de crianças. Para tanto, nos debruçamos sobre manuais didáticos elaborados para o ensino inicial da leitura, que propõem o “método global” por meio de contos e historietas, que circularam em escolas capixabas. Desse modo a questão central que norteou esta investigação foi: Que apropriações foram feitas de princípios que fundamentavam o “método global” pelas professoras autoras de manuais didáticos (de contos e historietas) que circularam no Estado do Espírito Santo, nos anos de 1960? Os manuais didáticos que integram o *corpus* documental da análise compreendem: as mais belas histórias: pré-livro, parte do mestre [196?]; as mais belas histórias: pré-livro (1964) e as mais belas histórias: pré-livro, bloco de atividades [196?], de autoria Lúcia Casasanta. O livro de Lilí: método global, manual da professora (1940) e o livro de Lilí: cartilha (1961), de Anita Fonseca e o circo do Carequinha, manual do professor (1969), de Maria Serafina de Freitas. Além dessas fontes privilegiamos outras como revista pedagógica, correspondências oficiais, ata de reunião pedagógica, jornal, orientações/prescrições para prática pedagógica. Consideramos na análise o esquema conceitual apresentado por Roger Chartier: circulação, representação, apropriação e práticas culturais e, ainda o conceito de cultura escolar de Dominique Julia. Compreende-se que foram feitas apropriações inventivas, dos princípios teóricos formulados por Jean-Ovide Decroly, pelas autoras dos manuais didáticos e estes puseram em circulação a representação de método e de ensino da leitura que foi apropriada e legitimada pela política educacional capixaba. Entende-se que a proposta do “método global” não provocou significativas modificações na condição de passividade do aluno no processo de aprendizagem da leitura, tendo em vista a naturalização dos processos de desenvolvimento da criança e permanência de procedimentos mecanicista e reducionista da língua.

Palavras-chave: “Método global”. Ensino da leitura. Escola primária – Estado do Espírito Santo.

ABSTRACT

This research took as a theme the initial teaching of reading in elementary school in the state of Espírito Santo, in 1960, with the aim of analyzing principles underlying the "global method" and its appropriation in the field of educational policy, to justify the representation of this method as effective for teaching children. To this end, we have focused on textbooks prepared for the initial teaching of reading, offering the "global method" through stories and anecdotes that circulated in capixabas schools. Thus the central question that guided this research was: What appropriations were made of principles underpinning the "global method" by teachers-authors of textbooks (of stories and anecdotes) that circulated in the State of Espírito Santo, in (196?). The textbooks that integrate the documentary corpus analysis include: the most beautiful stories: pre-book, part of the master [196?]; the most beautiful stories: pre-book (1964) and the most beautiful stories: pre-book, block activities [196 ?], by Lucia Casasanta. The book Lili : global method, the teacher (1940) manual and book Lili: Primer (1961), Anita Fonseca and circus Baldy, Professor (1969), Maria Serafina de Freitas manual. Besides these sources, other privilege as a pedagogical magazine, official correspondence, minutes of meeting educational, newspaper, guidelines/requirements for teaching practice. Consider in analysing the conceptual scheme presented by Roger Chartier: movement , representation , appropriation and cultural practices, and even the concept of school culture Dominique Julia. That inventive appropriation, theoretical principles formulated by Jean - Ovide Decroly, the authors of textbooks have been made it is understood and put these outstanding representation and method of teaching reading that was appropriate and legitimised by capixaba educational policy. It is understood that the proposal of the "global method" no significant changes in the condition of passivity of the student in the learning process of reading, considering the naturalization processes of child development and permanence of mechanistic and reductionist procedures of language.

Keywords: "Global method ". Teaching of reading. Elementary School – Espírito Santo State.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	- Texto da Revista do Ensino (MG).....	66
Figura 2	- Ofício n. 395/61. Vitória, 1961.....	71
Figura 3	- Circular n. 020/64. Vitória, 1964.....	73
Figura 4	- Capa. Preparação para leitura, de Magdala L. Bacha.....	80
Figura 5	- Folha de rosto. Preparação para leitura, de Magdala L. Bacha.....	80
Figura 6	- Atividade escolar. Preparação para leitura, de Magdala L. Bacha..	82
Figura 7	- Dedicatória a Lúcia e Mario Casasanta. Magdala Lisboa Bacha....	83
Figura 8	- Artigo: habilidade de interpretação – primeiro ano, PABAEE.....	86
Figura 9	- Atividade de leitura.....	89
Figura 10	- Circular n. 006/60. Vitória, 1960.....	91
Figura 11	- Atividades para trabalho em grupo - PABAEE.....	92
Figura 12	- Instruções referentes à prova de leitura oral, DOPP, 1966.....	94
Figura 13	- Instruções referentes à prova de leitura oral, DOPP, 1966. p. 2....	95
Figura 14	- Fragmento de nota fiscal de livros recebidos da COLTED.....	97
Figura 15	- Ata de reunião pedagógica, parte 1, Grupo Escolar “Augusto Luciano” 7 de abril 1962.....	98
Figura 16	- Capa do “pré-livro: parte do mestre” da série “As mais belas histórias”.....	103
Figura 17	- Quadro de palavras do vocabulário do pré-livro.....	108
Figura 18	- Capa do “pré-livro” da série “As mais belas histórias”.....	111
Figura 19	- Capa do “bloco de atividades” do “pré-livro” da série “As mais belas histórias”.....	113
Figura 20	- Capa de O livro de Lili, 87ª edição, 1961.....	119
Figura 21	- 3ª lição do livro de Lili, de Anita Fonseca.....	120
Figura 22	- Capa do circo do Carequinha: manual do professor.....	122
Figura 23	- Segunda capa do manual do professor, do pré-livro O circo do Carequinha.....	123
Figura 24	- Página 7 do pré-livro da série “As mais belas histórias.....	133
Figura 25	- Primeira lição do livro de Lili.....	139
Figura 26	- Lição da página 23 do livro de Lili.....	140
Figura 27	- Jogo da verdade e da mentira.....	149
Figura 28	- Lição 1 do livro de Lili.....	151

Figura 29 -	Cartaz da lição da página 13 do pré-livro da série “As mais belas histórias”	156
Figura 30 -	Cartaz da lição da página 15 do pré-livro da série “As mais belas histórias”	156
Figura 31 -	Sentenças para recortar, página 13 do pré-livro da série “As mais belas histórias”	157
Figura 32 -	Lição da fase da silabação ou elemento fônico	160
Figura 33 -	Atividade para fixação e reconhecimento de sílabas	161

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTED	- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DOPP	- Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas
EEEF	- Escola Estadual de Ensino Fundamental
FANORTE	- Faculdades Integradas Norte Capixaba
FEUSP	- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIEPHE	- Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação
PABAAE	- Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
USP	- Universidade de São Paulo
PMV	- Prefeitura Municipal de Vitória

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	ANUNCIANDO O PROBLEMA DE PESQUISA	16
2.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
3	ESCOLA PRIMÁRIA E ENSINO DA LEITURA	28
4	“MÉTODO GLOBAL”: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	34
4.1	PRINCÍPIOS PRIVATIVOS DO “MÉTODO GLOBAL”	44
5	EM DEFESA DO “MÉTODO GLOBAL” NO BRASIL e NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	61
6	O “MÉTODO GLOBAL” NOS MANUAIS DE ENSINO DA LEITURA DE CONTOS OU HISTORIETAS	100
6.1	AS MAIS BELAS HISTÓRIAS: PRÉ-LIVRO, LIVRO DO MESTRE E BLOCO DE ATIVIDADES MANUAIS DIDÁTICOS.....	101
6.1.1	As mais belas histórias: pré-livro: parte do mestre	102
6.1.2	As mais belas histórias: pré-livro	109
6.1.3	As mais belas histórias: pré-livro, bloco de atividades	112
6.2	O LIVRO DE LILI: PRÉ-LIVRO E MANUAL DA PROFESSORA.....	113
6.2.1	O livro de Lilí: método global, manual da professora	114
6.2.2	O livro de Lilí	117
6.3	O CIRCO DO CAREQUINHA: MANUAL DO PROFESSOR.....	121
6.4	O PRINCÍPIO DO INTERESSE NOS MANUAIS DIDÁTICOS.....	127
6.5	PRINCIPIO DA GLOBALIZAÇÃO.....	142
6.6	PRINCÍPIO DA LEITURA VISUAL.....	153
6.7	PRINCÍPIO DA LEITURA IDEOVISUAL.....	162
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
8	REFERÊNCIAS	180
	ANEXOS	187
	ANEXO A: A história dos três porquinhos, Lúcia Casasanta.....	188
	ANEXO B: Cartazes de enriquecimento – O circo do Carequinha.....	191

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto apresenta resultado de nossa pesquisa realizada para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo sob orientação da Prof^a. Dr^a Cleonara Maria Schwartz. Tematizamos o ensino da leitura na escola primária no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960, e tivemos como objetivo analisar princípios que fundamentam o “método global” e sua apropriação no campo da política educacional, para justificar a representação desse método como eficaz para a alfabetização de crianças.

Para tanto, nos debruçamos sobre manuais didáticos elaborados para o ensino inicial da leitura, que propõem o “método global” por meio de contos e historietas, que circularam em escolas capixabas. Desse modo a questão central que norteou esta investigação foi: Que apropriações foram feitas de princípios que fundamentavam o “método global” pelas professoras autoras de manuais didáticos (de contos e historietas) que circularam no Estado do Espírito Santo, nos anos de 1960?

Definida assim, selecionamos os seguintes manuais didáticos para compor o *corpus* documental da análise: 1) “As mais belas histórias”: pré-livro, parte do mestre [196?]; “As mais belas histórias”: pré-livro (1964) e “As mais belas histórias”: pré-livro, bloco de atividades [196?], de autoria Lúcia Casasanta; 2) “O livro de Lilí”: método global, manual da professora (1940) e “O livro de Lilí”: cartilha (1961), de Anita Fonseca; 3) “O circo do carequinha”, manual do professor (1969), de Maria Serafina de Freitas. A opção por esses manuais se justifica pelos seguintes fatos: menção em ata de reunião pedagógica de grupo escolar, do município de Cariacica/ES, ano de 1962, de recebimento de exemplares da série “As mais belas histórias”; indícios em textos de prova de leitura oral para 1ª série, 1966, elaborado pela Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas, do estado do Espírito Santo, de texto de “O livro de Lilí”; indicação em nota fiscal de envio, pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), de livros para escola e, ainda, em virtude de ser apontado em pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGE, sua circulação em terras capixabas.

Para reunião das fontes documentais e bibliográficas utilizadas nesta investigação, recorreremos aos acervos da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo; Centro de Documentação da Biblioteca da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e, ainda, o acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; acervo do Arquivo Público Estadual e Arquivo da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo; arquivo documental da EEEFM Professor “Augusto Luciano” e EEEF “Stélida Dias”, Cariacica/ES; base de dados eletrônica de leis e legislações da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo; acervo digital da Biblioteca Nacional do Brasil e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas e acervo particular de ex-professoras que atuaram em classes de alfabetização no estado do Espírito Santo, nos anos de 1950 e 1960.

Ainda colaborou para encontrarmos fontes de pesquisa uma significativa atividade acadêmica ocorrida no primeiro semestre de 2013 (de março a setembro), com auxílio financeiro na modalidade de bolsa concedida pelo CNPq, para a realização de doutorado-sanduíche no país. Tivemos a oportunidade de participar das reuniões do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE), coordenado pelas professoras Dr^a. Diana Gonçalves Vidal e Dr^a. Maurilane de Souza Biccas (FEUSP) e em seminários da disciplina História da Educação Arquivos e Fontes, ministrada pela Dr^a. Maurilane Biccas. A partir da nossa inserção no grupo, das interações/interlocações estabelecidas, aprofundamos conhecimentos sobre a História da Educação no Brasil, sobre fontes documentais e seus aspectos teórico-metodológicos e a importância dos arquivos históricos e escolares para guarda e socialização de documentos.

De estudos realizados por Schwartz, (2012); Campos (2008); Falcão (2010); Souza, N. (2008), constatamos que em nosso estado o “método global”, aceito pela política educacional, era apresentado como eficaz para resolver problemas na alfabetização de crianças. Desse modo, consideramos importante analisar princípios teóricos que fundamentavam esse método, pois assim acreditávamos que seria possível compreendermos como era constituída essa representação de método eficaz e como ela foi apropriada por diferentes agentes responsáveis pela educação no Espírito Santo na década de 1960. Balizados por essas convicções, os seguintes

questionamentos nortearam nossa investigação: a) Como surge a proposta do “método global”? b) Que princípios teóricos fundamentavam o “método global”? c) Qual o propósito desse “método”, ou seja, com que modelos de ensino da leitura ele pretendeu romper? d) Como esse “método” chegou ao Brasil e o que justificava sua presença na escola brasileira e capixaba? e) O que ele trazia como considerado “inovador” para a escola? f) Que apropriações foram feitas de seus princípios, por autores de manuais didáticos para o ensino inicial da leitura que circularam no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960?

A partir desses questionamentos, trabalhamos com a hipótese de que as professoras autoras de manuais didáticos, de contos e historietas, que circularam no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960, fizeram apropriações de princípios que fundamentavam o “método global”, na tentativa de romper com mecanicismo, tecnicismo e passividade da criança no processo de aprendizagem da leitura pelos métodos de marcha sintética, mas não houve rompimento.

Os resultados da investigação estão apresentados da seguinte maneira: no Capítulo 2, Anunciando o problema de pesquisa, apresentamos a problemática, a justificativa, a revisão de literatura e o referencial teórico e metodológico. No capítulo 3, Escola primária e ensino da leitura: percurso de produção e reprodução (séc. XIX e XX), abordamos aspectos da escola primária em relação ao ideário republicano brasileiro de promoção da educação elementar e, nesse contexto, trazemos para reflexão questões envolvendo métodos de alfabetização, que permearam a história do ensino da leitura e da escrita.

No capítulo 4, nos ocupamos com a apresentação dos fundamentos teóricos do “método global”, suas origens e sua inserção no contexto político educacional brasileiro. No capítulo 5, Circulação e defesa do “método global” no Brasil e no estado do Espírito Santo, apresentamos defesa e circulação do método, representações e apropriações feitas no contexto da política educacional capixaba, nos anos de 1960. No 6, O “método global” nos manuais de ensino da leitura, analisamos apropriações dos princípios teóricos que fundamentam o método e atentamos para as novas representações produzidas sobre ensino leitura, e a influência dessas representações na produção de cultura escolar. E finalizando,

apresentamos nossas considerações a partir da compreensão do que foi dado a ler nos textos.

A seguir apresentamos o contexto no qual emergiu a problemática deste estudo e seus desdobramentos.

2 ANUNCIANDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Investigações no campo da história da alfabetização e do ensino da leitura no Brasil têm crescido significativamente nas duas últimas décadas. Essas investigações, que revelam grandes interesses de pesquisadores por diferentes questões que circunscrevem o cotidiano das práticas educacionais, constituídas no decorrer do processo histórico da escola brasileira, portanto, avançam para além da fronteira de fatos e dados históricos e “[...] evidencia o grande interesse sobre temas voltados a desvendar práticas que constituíram o arcabouço de nosso sistema educacional e pedagógico contemporâneo” (BELTRÃO, 2012, p. 14). Com interesses semelhantes no estado do Espírito Santo, desde os anos 2000, na linha de pesquisa *Educação e Linguagem Verbal do Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGE), Gontijo e Schwartz têm se debruçado em orientar e desenvolver investigações¹ que problematizem a história da alfabetização e do ensino da leitura nesse Estado².

Em um texto dessas pesquisadoras, intitulado “Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo” (2010), verificamos as motivações que as levaram a se dedicarem a desenvolver estudos acerca da temática em questão. Segundo Gontijo e Schwartz (2010, p. 201), as razões das pesquisas estão ligadas a fatores políticos e educacionais, isto é, por defenderem “[...] o direito de todos à educação escolar de qualidade” e, por conta disso, desejarem compreender, por exemplo, “[...] por que, na atualidade, os níveis de desenvolvimento educacionais, especialmente na Escola Básica, têm atingido proporções tão tímidas, se comparados com o desenvolvimento tecnológico e científico” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010, p. 201). E continuam as autoras “[...] Não podemos compreender, ainda, por que grande parcela da população brasileira não tem acesso à escola e por que outra grande parcela que frequenta a escola não aprende sequer a ler e a escrever” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2010, p. 201).

¹ Conjugada a temática história da alfabetização e do ensino da leitura, a linha também tem se dedicado a desenvolver trabalhos com enfoque nas práticas de alfabetização e nos processos de apropriação da escrita pelas crianças, tomando como referência a perspectiva histórico-cultural, no campo da psicologia e a perspectiva bakhtiniana na área da linguagem.

² Em 2008, é produzido o primeiro relatório de pesquisa intitulado *A alfabetização no Espírito Santo (1882-1889)*, pela professora Cláudia Maria Mendes Gontijo. Parte desse relatório se encontra em GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A alfabetização no Espírito Santo (1882-1889)*. Cadernos de pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória/ES, v. 15, n. 30, p. 23-48, jul/dez. 2009.

Essas preocupações das autoras, de certa forma, já afetavam nossa reflexão acerca da alfabetização infantil, desde o início dos anos 2000, em virtude de nossa atuação no Projeto Ensino³. Nossa vivência no contexto desse projeto, proporcionou nossa inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, no ano de 2006, por meio de um projeto de pesquisa com enfoque na história do ensino da leitura e da escrita na escola primária, no estado do Espírito Santo. Nossa pesquisa de mestrado (defendido em 2008) foi desenvolvida com o objetivo de investigar práticas de alfabetização no município de Linhares/ES, nos anos de 1960.

Esse estudo apontou, conforme informações em relatórios de governo analisados, que o estado do Espírito Santo convivia com problemas de ordem financeira. De base econômica agrícola, o cultivo do café era responsável por mais da metade da arrecadação financeira. Em virtude disso, a maioria da população vivia na zona rural e, conseqüentemente, trabalhava no campo. No entanto, com o declínio da cultura cafeeira e a queda no preço do produto, a iniciativa do governo foi mandar erradicar parte do cafezal. Foram milhões de pés de café arrancados (ESPÍRITO SANTO, 1968), o que ocasionou a saída de muitas famílias do campo, causando bolsões de pobreza e miséria que se constituíam nas periferias da Grande Vitória.

No contexto educacional, a situação apresentava um quadro desconfortável. O percentual de pessoas analfabetas no Estado somava 47% (SOUZA, N, 2008). O acesso à escola não era garantido a todas as crianças em idade escolar e, mesmo para aquelas que nela conseguiam ingressar, o sucesso e a permanência estavam comprometidos.

Em 1960, no estado do Espírito Santo, das 319.793 crianças com idade entre sete e quatorze anos recenseadas, 177.961 foram matriculadas na escola, mas, dessas, apenas 146.987 nela permaneceram. Entre as crianças em idade escolar (7 a 14 anos), uma volumosa parcela estava fora da escola, isto é, 172.806 crianças e

³ Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas Norte Capixaba (FANORTE), desenvolvido em parceria com a Superintendência Regional de Educação de Linhares, com o objetivo de atender crianças consideradas fracassadas, pela escola linharensense, na aprendizagem da leitura e da escrita. A participação nesse Projeto nos possibilitou a produção de pesquisas empíricas cujos resultados foram apresentados em eventos (III Seminário Nacional. Educação e Poder: tensões de um país em mudança, UFF, 2004; II Fórum Estadual de Biblioteca Escolar: Práticas de Formação de leitor, PMV/Vitória-ES 2002) e publicados na Revista *Ensino & Ação*, da FANORTE, nos anos de 2004 e 2005.

adolescentes não tiveram acesso ao ensino escolar primário. A distorção série/idade era outro agravante. Havia no Estado, nesse ano, 55.180 alunos na faixa etária entre 12 e 18 anos matriculados em todos os cursos. Deste total, 65,7% estavam na escola primária. Com relação à conclusão de curso, apenas 7,5% dos alunos que frequentavam a escola primária conseguiam concluí-la (SOUZA, N, 2008).

Desse modo, a evasão e a reprovação representavam um agravante na rede de ensino capixaba, o que contribuía significativamente para a exígua posição do rendimento escolar dos discentes. O problema mais acentuado foi percebido na 1ª série, que apresentou número expressivo de reprovação, 34,9%, em 1960. E, embora nos anos seguintes tenha havido crescimento no número de oferta de matrícula e diminuição nas taxas de evasão, permaneceram elevadas as taxas de reprovação na 1ª série do ensino primário. Em 1967 e 1968, a repetência, nessa série, atingiu 33,0% e 36,7%, respectivamente (SOUZA, N, 2008).

Isso evidencia o que aponta Ferraro (2009) acerca do investimento do Estado brasileiro para ampliação e promoção do acesso de crianças em idade escolar ao ensino primário, sobretudo nos anos de 1950 e 1960. Segundo o autor, embora tivesse ocorrido declínio nas taxas de exclusão da escola, mediante a expansão da oferta, principalmente para crianças na faixa etária de sete anos, essa “exclusão” não ocorreu. Isto é, garantiu-se o acesso, mas o “[...] agravamento da reprovação e da repetência precisamente nas idades de passagem da primeira para a segunda série [...]” (FERRARO, 2009, p. 195) permaneceu. O problema do analfabetismo, segundo Ferraro (2009), é um problema inacabado e que, por conta disso, continua a requerer nossa atenção.

Assim, essas considerações aliadas aos resultados da pesquisa no mestrado nos instigaram a continuar a problematizar e aprofundar estudos no campo da alfabetização de crianças na escola capixaba, nos anos de 1960, tendo em vista que, nesse período, além da vigência de dois regimes de governo, o contexto educacional brasileiro foi marcado por reformas e medidas políticas, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961) - que substituiu a Lei Orgânica de 1946 -; a Constituição de 1967; a Lei nº 5.540/68 (Reforma do ensino superior); os Decretos-Lei 5.379/67 e 62.484/67 (Movimento Brasileiro de

Alfabetização) e o Plano Nacional de Educação instituído em 1962. Essas práticas políticas institucionalizadas indiciam a busca por medidas que pudessem sanar com problemas educacionais que permaneciam há tempos na educação brasileira, uma vez que a escola primária continuava a conviver com acentuados índices de evasão e repetência, principalmente na primeira série.

Nesse sentido, Souza R. (2008, p. 227) pontuou que esse período (anos de 1960) foi marcado por expressivas movimentações acerca de ideais e defesas em torno da democratização do ensino em todos os níveis, o que tornou o acesso “[...] à escola direito efetivo de cidadania para a grande maioria da população brasileira”. No entanto, se por um lado a sociedade brasileira foi beneficiada pela ampliação do acesso à escola, por outro lado assistiu a qualidade do ensino se esvaír configurada na razoável atratividade da escola e na eficácia deixada a desejar. Nesse contexto, o ensino primário apresentava uma gama de intempéries e entraves.

No que diz respeito aos dados de acesso à escola primária apontados por Souza (2008, R., p. 243), da população de crianças com idade entre 7 e 14 anos, 12 milhões não eram atendidas, isto é, a escola não chegava a atender 60% das crianças nessa faixa etária: “Essa situação era agravada pelo fato de apenas 18% dos matriculados no primeiro ano chegarem à 4ª série, dois terços não ultrapassavam as duas primeiras séries [...]”. Nesse contexto, o problema mais acentuado era a não aprovação e a evasão discente que apresentavam índices inquietantes. Este panorama e estes entraves eram “[...] reveladores da enorme seletividade escolar que forçava a saída precoce das crianças dos bancos escolares” (SOUZA, R. 2008, p. 243).

Soma-se às considerações feitas por Souza R. (2008) nossa compreensão, a partir de nosso estudo no mestrado, de que no seio dos debates educacionais, nos anos de 1960, em nosso estado, a questão do método de alfabetização estava relacionada diretamente à melhoria do ensino primário, sobretudo do rendimento escolar nas classes de 1ª série. Isto é, creditava-se a método de ensino a solução do problema da alfabetização. Nesse sentido, indícios apontam que o “método global” era compreendido e aceito pela política educacional capixaba, como eficaz para promover o ensino inicial da leitura na escola primária.

Nossa inferência se fortaleceu na medida em que avançamos em nossa pesquisa de doutorado, e observamos que além de nossa investigação de mestrado, outros estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e linguagem do PPGE/UFES, que versavam sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no estado do Espírito Santo, nos anos de 1950 e 1960, tais como Campos (2008, 2013)⁴, Falcão (2010)⁵, Schwartz (2012)⁶, Vago (2013)⁷, acenaram para os seguintes aspectos: a) o “método global” havia sido eleito pela política pública educacional brasileira como um método eficaz para resolver os problemas da aprendizagem da leitura nesse estado; b) efetiva circulação desse método via materiais impressos (revistas pedagógicas, jornais, manuais didáticos para professores e alunos, orientações pedagógicas, etc.) e cursos de formação pedagógica.

Tais aspectos acenavam para a necessidade de compreendermos possíveis razões para a permanência de índices tão elevados de reprovação de crianças na escola primária, sobretudo na 1ª série, no estado do Espírito Santo, num contexto em que, em nível nacional foram implementadas ações políticas educacionais, com vista à melhoria do nível de qualidade da educação pública e, principalmente, para ampliação do acesso à escola e redução do índice de reprovação na 1ª série.

Diante desse contexto, parece-nos válido pontuar que, mesmo a década de 1960 tendo sido marcada por reformas educacionais de grande porte e por mudança de regime político, não parece ter havido alteração dos índices de aprovação na alfabetização, o que contribuía para a persistência desse problema em décadas posteriores.

⁴ CAMPOS, Dulcinéa. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_119_DULCIN%C9A%20CAMPOS.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014. Dissertação de mestrado defendida no PPGE/UFES em 2008.

⁵ FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4534_ELIS%20BEATRIZ%20DE%20LIMA%20FALC%25C3O.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014. Dissertação de mestrado defendida no PPGE/UFES em 2010.

⁶ SCHWARTZ, Cleonara Maria. **O ensino da leitura e da formação do leitor na escola primária de 1960**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/4322/3382>>. Acesso em: 03 abr 2014.

⁷ VAGO, Eliete Aparecida Locatelli. **O ensino da leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Tereza (ES) na década de 1960**. Disponível em: <<http://ebookbrowsee.net/tese-6678-eliete-aparecida-locatelli-vago-pdf-d551359472>>. Acesso em: 03 abr 2014. Dissertação de mestrado defendida no PPGE/UFES em 2013.

De acordo com Rigotto (2005), sua pesquisa de mestrado que trata sobre evolução da educação no Brasil (1970-3003), mostra que chega-se “Na década de 1970 com uma taxa de repetência na primeira série de 24%, chegando a 30% em 1980 e a 46% em 1995” (p. 5). Esses percentuais mostram que, apesar da crença e dos esforços da política educacional, na década de 1960, no sentido de que o método global fosse visto como eficaz para reduzir o número de repetência, não se obteve êxitos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas considerações põem em evidência a importância de uma investigação sobre o “método global”, na década de 1960, pois acreditamos que esse tipo de investigação contribui para compreender permanências de baixos índices de aprovação na alfabetização em diferentes momentos da história de nossa educação, mesmo diante de esforços empreendidos com o objetivo de resolver problemas no campo da aprendizagem da leitura. Vale destacar que estamos vivenciando até hoje um “[...] contexto em que as discussões sobre os métodos de ensino e sobre as capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita estão sendo retomadas com o propósito de revigorar antigas práticas de ensino da leitura e da escrita” (GONTIJO, 2008, p. 13).

Tendo em vista o problema central desta pesquisa, buscamos compreender como essa temática vem sendo discutida no âmbito da academia, ou seja, no âmbito das produções acadêmicas da pós-graduação. Para tanto, desenvolvemos uma revisão de literatura a partir de trabalhos encontrados no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca eletrônica SciELO⁸, em anais eletrônicos de congressos nacionais na área de educação e base de dados de periódicos eletrônicos. Apresentamos a seguir resultados dessa revisão.

⁸ A Scientific Electronic Library Online. Endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/?lng=pt>.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Encontramos um número considerável de trabalhos que tematizam a história do ensino da leitura, história da alfabetização e de métodos de ensino e história de manuais didáticos de leitura (livros, cartilhas, etc.) produzidos/usados para/na escola primária, tais como Schwartz (2012); Maciel (2001); Lima (2011); Falcão (2010); Campos (2010), Beltrão (2012), e outros.

Entre esses trabalhos, duas dissertações defendidas no ano de 2008: A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950, de Dulcinéa Campos, e Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960, de Neusa Balbina de Souza; uma no ano de 2010: História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960), de Elis Beatriz Lima Falcão e, ainda, a pesquisa de Pós Doutorado de 2012: Ensino da leitura e formação do leitor na década de 1960, de Cleonara Maria Schwartz, realizada na Universidade de São Paulo-USP em 2012, apresentam resultados indicativos de circulação e defesa do “método global”, no estado do Espírito Santo, nos anos de 1950 e 1960.

Desses trabalhos, o de Schwartz (2012) aponta o contexto nacional e local em que se constituiu defesa, por parte da política educacional da época, em favor da renovação no ensino primário pautada em princípios da Escola Nova. A autora concentra abordagem sobre apropriações de materiais e de métodos de ensino da leitura, no Espírito Santo, nos anos de 1960, e, apresenta materiais que eram divulgados como adequados para o ensino inicial da leitura e os que eram escolhidos pelas professoras de escolas primárias. Nesse período, de acordo com Schwartz (2012), diferentes dispositivos colocaram em circulação, sobretudo no interior da escola, diversos materiais em que veiculavam concepções sobre o ensino da leitura em voga no país. Tais concepções se circunscreviam ao campo da moderna pedagogia defensora do “método global”. Schwartz (2012) considera que o ensino da leitura na escola primária e a formação de leitor, foi atravessada por interferência de tendências teóricas do campo da psicologia, da pedagogia e da linguística, que circularam via materiais e métodos de ensino da leitura.

Campos (2008) Souza, N. (2008) e Falcão (2010) pontuaram que nos anos de 1950 não havia indicação oficial de método específico para o ensino da leitura na escola primária do Espírito Santo, sendo aceitáveis, de acordo com o Programa Para as Escolas Isoladas, tanto métodos de marcha sintética quanto de marcha analítica. No entanto, havia, segundo as autoras, fortes indícios em favor do “método global” por parte de agentes responsáveis pela condução da política educacional capixaba. Verificaram ainda, circulação de manuais didáticos (Cartilha de Bitu, O livro de Lili, As mais belas histórias e outros) de acordo com fundamentos do “método global”, o que reforçou indícios de defesa em favor do método.

Assim, essas pesquisas revelam que métodos de ensino, sobretudo o global, circularam em escolas capixabas, via materiais impressos, como documentos oficiais de orientação pedagógica, jornais, revistas, livros, manuais didáticos, etc. e, também via cursos de formação de professores oferecidos pela Secretaria de Educação, do estado do Espírito Santo, em parceria com o Ministério da Educação.

Lima (2011), com sua pesquisa de mestrado intitulada História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no grupo escolar Bom Jesus (1955 a 1971), buscou compreender em que e como estiveram pautadas as práticas de alfabetização das professoras, no Grupo Escolar, tomando por base a hipótese de que as práticas foram pautadas no método global e tiveram como apoio didático pré-livros e livros de leitura de acordo com o método global de contos, tendo em vista que o Programa de Ensino prescrevia esse método para todas as escolas de Minas Gerais.

Segundo Lima (2011), resultados de sua pesquisa apontaram que as professoras não seguiam corretamente as instruções do programa de ensino e nem utilizavam os manuais didáticos, que materializavam o método global de contos, adequadamente. De acordo com a autora, as professoras, por ela entrevistadas, disseram que possuíam os manuais, no entanto, achavam muito difícil trabalhar com o método global, pois sua aplicação exigia formação adequada, e a criança precisava ser muito aplicada nos estudos, caso contrário, os resultados não seriam satisfatórios.

Outro trabalho que tematiza o método global é a tese de Maciel (2001), intitulada Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. Neste texto, a autora aponta a atuação profissional

na formação de professoras alfabetizadoras na Escola de Aperfeiçoamento e, na sistematização do método global de contos, pautada em princípios teóricos formulados por Jean Ovide Decroly, destacando, sobretudo, a atuação de Lúcia Casasanta para demonstrar a supremacia do método global em relação aos métodos de orientação sintética.

Como parte de resultado dessa atuação, Maciel (2001) enfatiza as práticas de escrita (manuais didáticos: pré-livros, bloco de atividade, manual do professor, etc.) de Casasanta e de suas alunas, como estratégia para disseminação da metodologia global no contexto educacional mineiro e ainda como instrumento para aprimoramento de técnicas de aplicação da nova metodologia e apoio à proposta de ensino da leitura instituída na rede pública de ensino de Minas Gerais, por Francisco Campos, nos anos iniciais do século XX.

Tais trabalhos foram fundamentais em nossa pesquisa, pois potencializam o desenvolvimento de nossa tese ao demonstrarem representações sobre leitura, sobre método de ensino da leitura considerado ideal em determinada época e apropriações desses em contextos educacionais distintos, o que nos permite compreender como determinadas teorizações acerca da leitura e de seu ensino contribuíram para delinear a constituição de práticas de ensino diversas, bem como apropriações diferenciadas de modelos de ensino de leitura, conformando práticas no interior das escolas capixabas.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tomamos como aporte a contribuição de Chartier (1990, 2002, 2011, 2009) mais especificamente nos apoiando nas noções de representação, prática, apropriação e circulação. A noção de representação que norteia o seu modo de pesquisar a história, segundo Nunes; Carvalho (2005, p. 56), permite o trânsito de uma história social da cultura para a história cultural da sociedade. Isso porque esse autor lida sempre com as práticas de representação e porque é a referida ênfase que lhe faculta identificar, na forma da representação, a posição do agente que a produz, num campo definido como “[...] luta de representações, cuja questão é o

ordenamento, portanto, a hierarquização da própria estrutura social” (CHARTIER, 1991, p. 183).

A noção de representação possibilitou não perdermos de vista o entendimento, segundo Nunes, Carvalho (2005, p. 59), de que “[...] toda representação é perspectivada por uma posição determinada, a do sujeito que a produz enquanto também se produz nela”. Ressaltamos que as representações do mundo social (em nosso caso, o mundo escolar), para esse autor, são compreendidas pela capacidade de mobilização que proporcionam ou pela credibilidade que oferecem.

Para Chartier (2011, p. 27), “as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram”. Para Chartier (2011), toda representação gera uma ação, uma prática e esta é uma ação no mundo que faz reconhecer o lugar social. Assim, essa noção, mobilizada em nosso trabalho, foi importante para compreendermos como professores autores de manuais didáticos se apropriaram de princípios do “método global” e construíram novas representações e novas práticas culturais e políticas acerca do ensino da leitura para as escolas primárias na década de 1960.

Nesse sentido, concebemos os manuais didáticos como prática cultural de escrita, como ação intencional, mas determinada pelas representações historicamente produzidas. Para Chartier (1990, p. 25), “[...] práticas e representações pressupõem usos e funções diferenciais dos mesmos objetos, leituras plurais de indivíduos, grupos e da sociedade sobre os mesmos fenômenos e os variados argumentos possíveis”, o que nos remete a pensar a noção de apropriação “A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” (CHARTIER, 1991, p.180).

Para Chartier (1991), uma questão desafiadora para a história cultural é o uso que as pessoas fazem dos objetos que lhes são distribuídos ou dos modelos que lhes são impostos. Segundo ele, há sempre uma prática diferenciada na apropriação dos objetos ou dos textos colocados em circulação. A partir dessas considerações, o

autor desenvolve a noção de apropriação, também para pensar os textos e livros, assim como as práticas de sua escrita e leitura nas suas trajetórias complexas, o que lhe permite pensar as diferenças existentes entre a leitura e a escrita. Isso coloca em questão os processos de recepção, isto é, no centro desse processo existe uma invenção criadora.

Desse modo, a noção de apropriação nos permite considerar as propostas de ensino da leitura, materializadas em manuais didáticos, em documentos oficiais, em revistas pedagógicas, etc., como interpretações de diferentes sujeitos sobre princípios que fundamentavam o método global para o ensino da leitura. Essas interpretações foram tomadas como apropriações de práticas de produção de sentidos acerca de forma considerada como eficaz para o ensino da leitura, que se diferenciam por determinações sociais dos usos e das interpretações e conforme variáveis históricas.

A noção de circulação foi importante neste trabalho porque permitiu pensar a dinâmica social de troca de representações e práticas, que geram novas práticas e novas representações de escola, de ensino, de educação, de leitura. Dinâmica essa viabilizada pela circulação multiplicada dos textos (CHARTIER, 2002), que possibilitou, em particular no estado do espírito Santo, a produção e institucionalização de uma cultura escolar específica, por exemplo, do ler em silêncio, da ritualização do processo de avaliação escolar, etc., o que nos levou a considerar a relevância da noção de cultura escolar para nossa pesquisa.

Para tanto, nos apoiamos no pensamento de Julia (2001, p. 10) que considera a cultura escolar como “[...] um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas”.

As fontes utilizadas na nossa pesquisa mostram exatamente a circulação de representação de “método global” como modelo de ensino, tido como ideal para melhoria dos altos índices de repetência. Ou seja, a defesa por esse método circulava por meio de vários dispositivos como Leis, orientações oficiais, imprensa

pedagógica, materiais didáticos, que se colocavam como elementos constitutivos da cultura escolar da época pesquisada.

3 ESCOLA PRIMÁRIA E ENSINO DA LEITURA

A problemática referente à questão de método de ensino da leitura e da promoção e do acesso à escola pública, defendida em nosso estado, na década de 1960, como apontado, em nossa pesquisa de mestrado, foi também uma questão nacional desde os anos finais do século XIX. Esse período foi emblemático dos ideários republicanos em relação à escola pública, laica, gratuita e comprometida com o desenvolvimento da nação sob a égide do pensamento liberal, acessível a um número maior de pessoas (VALDEMARIN, 2004; BITTENCOURT, 2008; FARIA FILHO, 2000; GREIVE, 2007; SOUZA F, 2000). Desse modo, a educação passou a representar um meio de impulsionar o progresso do país moderno, ou, ainda, um elemento de renovação da sociedade e dos indivíduos.

Nesse sentido, a escola foi incumbida de promover a estabilização do regime republicano, uma vez que, instituído o sufrágio universal, saber ler e escrever era condição necessária aos cidadãos para afirmação do Estado e valorização das conquistas até então alcançadas no campo da organização social. Nessa direção, Hilsdorf (2007) salienta que, desde o final do Império, a educação consistia em um dos temas importantes em relação ao desenvolvimento da nação; com a instauração da República, ela ganhou força e expressão, pois passou a representar a chave para o progresso do país e, ainda, a ser vista como um projeto de redenção da humanidade.

No entanto, se por um lado na escola pública foi depositada a perspectiva e função de formar os cidadãos adequados aos tempos modernos, por outro lado, essa função quedou-se onírica, pois permaneceu relegada ao não cumprimento, considerando-se o alto índice de analfabetismo no país entre as décadas de 1870 e 1920, apontado por Bittencourt (2008). Acresça-se a isso também a baixa acessibilidade da população à escola.

Além do restrito acesso da população à educação escolar, considerada por Bittencourt (2008) como fator preponderante na efetivação do índice de analfabetismo, o rendimento indesejável na aprendizagem da leitura dos que frequentavam a escola era atribuído à ineficácia dos métodos de alfabetização

utilizados (MORTATTI, 2000), ou seja, aos métodos de marcha sintética que, segundo seus opositores, demandava maior tempo de aprendizagem das crianças.

Segundo Motatti (2000), a crítica substancial consistia em apregoar que o ensino desenvolvido nas escolas se pautava na concepção mecanicista de aprendizagem, cujo modelo de ensino da leitura se apoiava na fixação das letras do alfabeto, seus respectivos sons e sílabas, ou seja, o processo de aprendizagem reduzia-se meramente à capacidade de retenção na memória das unidades menores da língua (letras, sílabas).

Desse modo, na aprendizagem da leitura predominava uma prática mecânica de memorização e de fixação dos códigos linguísticos. Ou seja, pautado na concepção de língua enquanto código a ser decifrado e decodificado. Assim, a criança deveria decifrar (identificar, decorar) primeiro as letras, os sons, as sílabas, para posteriormente identificar palavras e frases. Isto é, o ensino partia da análise para posteriormente alcançar a síntese. A compreensão consistia da última etapa do processo.

Movimento em favor de mudanças nesse contexto, de acordo com Mortatti (2000), tem início, nos anos de 1880, com a divulgação do método João de Deus pelo professor Silva Jardim. Esse professor veio ao estado do Espírito Santo para divulgar o referido método (GONTIJO, 2011). A divulgação feita por Silva Jardim marca o início de acirradas disputas e debates entre defensores de antigos e novos métodos de ensino da leitura. Essas disputas contribuíram para a constituição do ensino da leitura como objeto de estudo (MORTATTI, 2000).

Com relação aos estudos no Brasil, de acordo com Bittencourt (2008) e Vidal (2000), estes estavam vinculados às necessidades de ampliação da taxa de escolarização. Todavia, o aumento na oferta de ensino, ou seja, a escola atendendo a maior número de alunos, conforme foi idealizado para o estado republicano, não era garantia de diminuição das taxas de analfabetismo, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita não era alcançada satisfatoriamente por todas as crianças que frequentavam a escola.

Ainda no contexto do projeto republicano para a renovação da escola primária brasileira, um novo modelo de organização do ensino elementar foi planejado/implantado no final do século XIX. De acordo com Souza (2006, p. 35), tratava-se de um modelo “[...] mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular”. Ou seja, uma nova modalidade de escola foi proposta: o grupo escolar.

À proposta de introdução do grupo escolar coligava uma reestruturação do currículo escolar, contemplando a organização do tempo e do espaço, os saberes, a metodologia, dentre outros, visando à formação integral (física, intelectual e moral) da criança. De acordo com Faria Filho (2000, p. 147), os grupos escolares punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Essas escolas eram apresentadas

[...] como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (FARIA FILHO, 2000, p. 147).

Desse modo, na proposta educacional do modelo republicano brasileiro, encontram-se proposições em favor da adoção do método intuitivo, no qual foram depositadas as esperanças de realização dos propósitos pensados para a educação brasileira. Segundo Valdemarin (2010, p. 21), esse “[...] método é considerado o caminho para a educação dos sentidos, pelas coisas e pela experiência, configurado na proposição de modelos de aulas e lições que abrangem o conteúdo a ser ensinado e o modo de fazer”. Em relação à proposição do método intuitivo, pensadores/intelectuais afirmam que foi uma reação contra o ensino vigente baseado na memorização e na repetição de conteúdos dissociados do interesse e das experiências ou daquilo que o aluno sabe, isto é, predomínio da abstração. Para os defensores do método, a observação de fatos e objetos pelos estudantes, envolvidos em situações de aprendizagem, proporcionaria compreensão, apropriação do conhecimento a partir da experiência pelos sentidos, da relação com o objeto ou situação concreta.

Diversas estratégias foram utilizadas para disseminação do método, dentre elas destacam-se a produção de manual didático destinado a professores em exercício ou em formação (VALDEMARIN, 2010) e, ainda, a produção de revistas pedagógicas. Esses materiais tinham dupla função, ou seja, além de fazer veicular as ideias, prestavam-se à tarefa de tradução de conceitos originários das teorias do conhecimento para a prática pedagógica de modo que pudessem subsidiar a aplicação do método na escola e sua divulgação no seio da sociedade. Segundo Valdemarin (2001, p. 159), o método intuitivo expressa

[...] a influência exercida pelas ideias estrangeiras e a tentativa de adotar um método didático consoante com o modelo político que se pretende implantar no país. No Brasil, mais do que a modernização interna da escola, esse método simboliza a pretensão de criar, por meio da renovação da instrução, as condições necessárias às transformações sociais, políticas e econômicas que se avolumam no final do império.

A primeira prática para fazer circular no Brasil o método intuitivo, com todas as suas proposições, doutrinas, de modo que fosse apropriado, sobretudo, por agentes no interior da escola, foi a tradução para a língua portuguesa, realizada por Rui Barbosa da obra de Norman Allison Calkins, publicada, em 1861, nos Estados Unidos, intitulada Lições de coisas: manual para uso de pais e professores da escola elementar.

Com relação ao ensino inicial da leitura pelo método intuitivo, de acordo com Valdemarin (2004), são propostos dois momentos. No primeiro, o professor deve dirigir a atenção da criança para o objeto que lhe é conhecido, de modo que tal objeto seja apresentado e a seu respeito proceda a discussão para, em seguida, dizer seu nome. Logo após, o professor mostra estampa do objeto ou desenha no quadro para a criança observar e, em seguida, escreve o nome do objeto no quadro ou o apresenta “impresso numa carta ou mapa”. A ideia era que a criança aprendesse a distinguir o objeto, sua imagem e a palavra que o nomeia. Posteriormente, após ter oportunizado o contato com várias palavras escritas, se iniciaria o procedimento de aprender/reconhecer letras e sons dessas palavras. Ou seja, o processo de decomposição das palavras em letras e sons deveria ocorrer depois de as crianças já saberem quantidade considerável de palavras. E assim, estariam aptas a constituir novas palavras a partir da observação da semelhança e

da diferença com palavras já conhecidas. No segundo momento, o ensino da leitura de acordo com Valdemarin (2004, p. 166),

[...] tem início com o uso do livro de leitura, obedecendo a uma seqüência que prevê a necessidade de ensinar a criança a segurá-lo na altura adequada, localizar páginas e discriminar vocábulos conhecidos ou um grupo deles, atividades a serem desenvolvidas sem que seja abandonada a prática de leitura no quadro negro. Nessa etapa, o professor deve escolher uma lição do livro de leitura que contenha palavras já conhecidas pelo aluno, integrando frases que deverão ser listadas na lousa, numa ordem diferente daquela em que aparecem no livro, para serem lidas.

Valdemarin (2004, p. 140) pontua que, segundo o método intuitivo de Calkins “o ensino da leitura consiste em exercícios que possibilitem à criança a exposição dos fatos e pensamentos mais importantes, apresentados no texto, narrando com suas próprias palavras o que foi dito”. Ou seja, dá ênfase ao processo de compreensão, no qual o aluno é participante e utiliza os recursos da visão e da audição. Assim Valdemarin (2001, p. 163) sintetiza:

Nas *Primeiras lições de coisas*, fica consignado que o ensino da leitura baseia-se na visão e na audição, pois este conteúdo refere-se a palavras proferidas e palavras figuradas, ambas representando ideias, que são sintetizadas em vocábulos ou unidades da linguagem. As palavras proferidas podem ser decompostas em sons, as palavras figuradas podem ser decompostas em formas e tanto os sons quanto as formas não expressam ideias ou pensamento. Assim sendo, o melhor método de ensino é aquele que vai do conhecido, no caso, as palavras proferidas que a criança já sabe falar, ao desconhecido - as palavras figuradas que ela ainda não decifra. Nos diálogos e colóquios, a criança aprende palavras inteiras e, na leitura, deve aprender a forma inteira dessas mesmas palavras, pois o primeiro procedimento docente do ensino da leitura deve ser ‘ensinar o menino a discernir, na linguagem impressa, o aspecto das palavras já conhecidas ao ouvido’.

Assim, o maior argumento em favor da adoção do método intuitivo, estava na defesa do papel participativo do aluno na busca da compreensão dos fatos e conhecimentos. Este ocorreria a partir da percepção dos objetos pela criança possibilitando-a a observar, refletir e expor o que observou, até chegar a um conhecimento superior. Assim, o ensino das coisas deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral.

De acordo com Valdemarin (2010, 29), no início do século XX, essas proposições são revestidas de novos significados, isto é, “[...] a proposição de que se deva

ensinar a partir da experiência da criança, de que a escola deva estar ligada à vida, ganha contornos novos e mais definidos [...]”. Trata-se, portanto, da concepção pedagógica da Educação Progressiva ou Escola Nova cunhada por John Dewey, defendida e seguida por outros intelectuais americanos e europeus, tais como William Kilpatrick e Jean Ovide Decroly, que passa a circular no Brasil nas primeiras décadas desse século.

Afiançada pela ciência, essa concepção acumula em seu âmago proposições para o ensino da leitura, que incidem sobre a instauração de novas práticas políticas e pedagógicas, sobretudo para a escola primária. Nesse contexto, a preposição de que se deve ensinar a leitura a partir de uma totalidade de sentido (palavras, frases, sentenças) é explicada a partir de experiências científicas realizadas em laboratórios, com procedimento metodológico que possibilitou atribuir caráter de cientificidade ao processo de aprendizagem, isto é, métodos de ensino, sobretudo da leitura, são afiançados pela ciência, a partir da compreensão do desenvolvimento infantil. Devem-se tais investigações a Jean Ovide Decroly. Assim, no próximo capítulo abordamos formulações, desenvolvidas por ele, no campo da aprendizagem da leitura. Para tanto, contamos com contribuições de Braslavisky (1971), Bellenger (1979), Decroly (1927), Valdemarin (2010) e outros.

4 “MÉTODO GLOBAL”: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Antes de iniciarmos essa abordagem, cabe esclarecer, com base em Braslavisky (1971); Carvalho (2005); Frade (2010); Anne-Marie Chartier e Hébrard (2001), que em relação a métodos de ensino da leitura, existem duas matrizes metodológicas, uma denominada sintética e outra analítica. A primeira comporta os métodos (procedimentos) de marcha sintética, ou seja, os que tomam como ponto de partida unidades menores da língua (letra, som e sílaba) para chegar à totalidade de sentido e são classificados/denominados de: a) método alfabético, b) método fonético, c) método silábico.

A segunda compreende os procedimentos que seguem a marcha analítica: os que partem de unidades maiores da língua, de uma totalidade de sentido. Isto é, pode partir tanto de palavras como de frases e sentenças e, ainda, de pequenos textos (contos e/ou historietas), para chegar ao reconhecimento de suas partes menores: sílabas, letras e sons. Estes procedimentos buscam atuar na compreensão do texto por parte do aprendiz/leitor e receberam as seguintes classificações ou denominações: a) método da palavração, b) método da sentencição, etc. (FRADE, 2007; CARVALHO, 2000). Ou seja, os procedimentos que seguem orientação analítica fazem o caminho inverso dos de marcha sintética, a análise das partes é feita após o conhecimento/reconhecimento da totalidade (palavra, sentença, frase).

Ainda no grupo de procedimentos que seguem orientação analítica, encontra-se o “método global” - objeto de estudo deste trabalho -, que parte da leitura de frase ou de palavra. Segundo Braslavisky (1971, p. 59), “seus diversos nomes ‘global’, ‘natural’, ‘ideovisual’, etc., costumam referir-se, entre os diversos argumentos que se invocam para justificar alguns dos fundamentos psicológicos que lhes servem de base”. De acordo com a autora, esse método, está “vinculado, de modo muito direto, ao nome [...] de Ovide Decroly”, no entanto, essa denominação não é cunhada por ele, para especificar procedimentos específicos para o ensino da leitura, isto é, para a alfabetização. Contudo, ele foi responsável por formulações de uma série complexa de conceitos, para explicar o processo pelo qual se realiza a aprendizagem na criança, em especial da leitura.

Anne-Marie Chartier e Hébrard (2001, p. 145) salientam que a denominação “método global” não pertence Ovide Decroly, “[...] mas a uma professora primária francesa - C. Rouquié, diretora de uma escola maternal, que introduz, na França, nos anos 1920, uma nova técnica de aprendizagem influenciada pelas ideias psicológicas de então - as de Decroly [...]”.

Em relação ao uso da denominação “método global” no Brasil, Maciel (2001) pontua que se deve a Lúcia Casasanta a sua divulgação a partir do final dos anos de 1920. Nesse mesmo trabalho, Maciel (2001, p. 37) afirma que dos “[...] ‘mentores intelectuais’ do professorado mineiro leitor da *Revista do Ensino de Minas Gerais*⁹”, o destaque ficou com Decroly “[...] considerado o grande teórico e prático do método global”, contudo, mais adiante na mesma página, Maciel ao falar sobre a oposição de Decroly ao método sintético diz: “[...] o método ídeo-visual, proposto por Decroly”. Com efeito, essa é a expressão utilizada por ele, no texto *La función de globalización y la enseñanza*, publicado em 1927, ao tratar de suas proposições a respeito do ensino da leitura.

No entanto, a nomenclatura método global e procedimento global aparece nesse texto do autor várias vezes em referência à função global no processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar nesta citação: “Abandonado a si mesmo el niño utiliza espontáneamente el método global, el profesor puede ayudarle, dándole com que satisfacer so gusto por la lectura” (DECROLY, 1927, p. 54). Contudo, o uso do termo “método global”, referindo-se a um método para o ensino da leitura, não foi cunhado por Decroly, mas, ao mencioná-lo, remete à figura do autor, isto é, à função global. E, além do Brasil e França, em outros países, como Argentina, por exemplo, adotou-se essa nomenclatura.

⁹ Essa Revista de acordo com Maurilane Biccás (2008) foi um dos mais importantes impressos pedagógicos oficial já criado pelo governo mineiro e circulou no período de 1925 a 1971. Foi um valioso meio de apresentação, discussão, avaliação e estímulo à utilização das ideias pedagógicas renovadoras pretendidas pela reforma educacional implementada por Francisco Campos em 1927 no estado de Minas Gerais. A autora considera a Revista “como um dispositivo de normatização pedagógica e de ampliação da cultura educacional dos professores” (p. 197). Destaca ainda que “ao mesmo tempo em que a *Revista* foi sendo produzida, também produziu e foi construindo o próprio campo educacional mineiro” (p. 200). BICCÁS, Maurilane Souza. **Impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2008.

Esse esclarecimento se dá em razão de considerarmos importante o uso da denominação “método global”, em nosso trabalho, em lugar de “método ideovisual”. Pode parecer incoerente, uma vez que buscamos identificar, nas fontes documentais analisadas, a materialização de postulados de Decroly sobre o ensino da leitura. Assim, assumimos o risco e optamos em seguir o caminho de Braslavsky (1971) e outros autores citados e, desse modo, utilizamos o termo entre aspas, a fim de indicar a apropriação. Dito isso, passemos aos fundamentos do “método global”.

De acordo com Dubreucq (2010), Jean Ovide Decroly (1871-1932) nasceu em Renaix, Bélgica. cursou medicina na Universidade de Gand na Bélgica, onde desenvolveu suas pesquisas sobre as doenças mentais e sobre a anatomia patológica do cérebro. Foi assistente do serviço de neurologia (1898) na Policlínica de Bruxelas e responsável pelo departamento das “crianças anormais e com trauma da linguagem”. E a partir dessas observações e estudos realizados com crianças com problemas mentais, passou a analisar e aplicar suas teorias à crianças ditas “anormais”. Mais tarde, em 1901, atuou no “Instituto de ensino especial – Escola-laboratório psicológico do Dr. Decroly” e, em 1907, fundou a Ecole Ermitage, em Bruxelas, onde continuou suas experiências, extensivas às crianças normais.

Segundo Braslavsky (1971), desde os finais do século XIX, as noções de percepção visual, de atividade global, de “marcha natural”, já vinham sendo tematizadas, embora de forma dispersa, desde a segunda metade do século XVII, em trabalhos dos filósofos Locke, Rousseau, Herbart, e outros. Assim, lançando mão dessas noções já proclamadas, Decroly, beneficiando-se de avanços no campo da ciência, sobretudo da biologia e da psicologia, busca explicar os meios pelos quais são desenvolvidas as funções ou atividades mentais da criança envolvidas na ação de conhecer, ou talvez fosse melhor dizer, nas aprendizagens, de modo particular, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, o ponto principal ao qual ele se contrapunha, se referia ao ensino da leitura que tomava como ponto de partida, unidades menores da língua. Isto é, aos métodos de orientação sintética que ensinam a leitura a partir do uso de letras e sons isoladas de seu contexto. Braslavsky (1971) ainda pontua que, para os críticos desse modo de ensinar a linguagem escrita, a aprendizagem da leitura deveria

ocorrer de maneira natural, ou seja, da mesma maneira que a criança aprende a linguagem oral.

Antes de adentrarmos na apresentação das formulações teóricas de Decroly para o ensino da leitura, acreditamos ser conveniente apresentar, embora de maneira sintetizada, as discussões que vinham sendo realizadas, especificamente sobre o ensino da leitura, por distintos sujeitos situados em diferentes contextos histórico e social, nas quais Decroly se pautou, e buscou, por meio de experimentação na “escola laboratório”, desenvolver sua teoria.

De acordo com Braslavsky (1971), todas as condenações perpetradas aos métodos que vão da leitura dos elementos gráficos simples à leitura da palavra favoreceram o surgimento de novas proposições para o ensino da leitura. A primeira delas foi postulada, no século XVII, por Comenius ao proclamar a necessidade de renovação nos métodos de ensino de modo que privilegiasse os processos naturais de aprendizagem, que partisse do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, ou seja, ele enfatizava a necessidade de “[...] educar as crianças segundo a sua natureza” (BRASLAVSKY, 1988, p. 2). Com respeito ao método de ensino da leitura, segundo a autora, Comenius defendia o uso da palavra inteira em lugar da ‘penosa soletração’ empregada, na época, no ensino das letras às crianças. Por isso, se considera que Comenius foi o primeiro precursor do “método global” (BRASLAVSKY, 1971).

De acordo com a autora, depois de Comenius, outros teóricos apresentaram proposições em favor da substituição da soletração pela palavra inteira no ensino da leitura. Na França, essa corrente teve vários representantes, passando pelo Abade Redonvilliers, que, em 1768, opôs-se ao método sintético e propôs o ensino da palavra inteira no lugar de suas partes, letras e sílabas, para compô-la depois. Posteriormente, Adans, considerado o mais eminente do século XVII, aconselhou a ordem natural, por ser esta, a “[...] mesma que se segue para aprender a linguagem falada, adquirindo palavras e não letras” (BRASLAVSKY, 1971, p. 61). Ele enfatizava que o aluno levaria menos tempo para aprender palavras conhecidas, utilizadas no seu cotidiano do que levaria para distinguir uma letra da outra, por exemplo, um “a” de um “b” ou de um “c”.

Conforme destaca Bellenger (1984), Adam lançou as bases do “método global” ao afirmar que por muito tempo as crianças, no processo de aprendizagem, tiveram que conviver com a tediosa soletração e decoração de elevado número de letras, sons e sílabas, sem nenhum sentido, o que tornava a atividade desinteressante e desestimulante. Sua ideia contrária ao ensino da leitura partindo das unidades menores da língua e a base de seu pensamento, apresentada em sua obra intitulada *Vraie mani re d’apprendre une langue quelcontes*,   transcrita por Bellenger (1979) numa longa cita o da qual extraímos o seguinte trecho:

[...] Quando apresentais uma criança a um objeto como por exemplo uma roupa, algum dia vos ocorreu mostrar separadamente os ornamentos, depois as mangas, a seguir a parte da frente, os bolsos, botões, etc.?   certo que não. V s a fazeis ver o conjunto e l e dizeis: isto   uma roupa.   assim que as crianças aprendem a falar com suas amas: por que não fazer o mesmo para ensiná-las a ler? [...] (ADAM apud BELLENGER, 1979, p. 59).

Na exposi o de suas ideias, Adam segundo Bellenger (1979), segue sugerindo diversas atividades/brincadeiras, utilizando-se de palavras conhecidas das crianças, que deveriam ser escritas em papéis e mostradas   criança, dizendo o que representavam. Por exemplo, em um papel escreveria “papai”, diria o que estava escrito, do mesmo modo procederia com a palavra “mamãe” após a criança ter escutado várias vezes e visualizado a primeira, seria capaz de distinguir as duas. Seguiria assim, multiplicando as atividades com palavras e depois passaria a apresenta o de frases.

Para Bellenger (1979, p. 60) as ideias de Adam não representaram apenas uma renova o, mas ruptura com a “corrente de pensamento sintético” e, com isso, ele “[...] lançou as bases de uma pedagogia moderna da leitura”, que se mantiveram conflituosas com os partidários dos métodos de marcha sintética. Braslavsky (1971, p. 61) acentua que essa mesma corrente posteriormente   seguida, ainda na França, por pedagogos que se dedicavam   educa o de crianças consideradas, na época, anormais e normais. Dentre esses, destaca Jacotot cujas ideias incidiram significativamente sobre o pensamento de Decroly, na formula o teórica para o “método global”, no início do século XX, ao propor que se tomasse como base de toda educa o o “[...] o axioma que diz ‘tudo está em tudo’, e seu corolário ‘entendamos uma coisa e relacionamos com ela tudo o mais’.

Jacotot, de acordo com Perrella (2011), foi um grande “polemizador” da educação no século XVIII e formulador de uma série de posicionamentos a respeito dela, que o levou a ser considerado extravagante e louco por muitas pessoas de sua época. A centralidade de seu pensamento concentrava-se em torno da questão da “igualdade das inteligências” e da “emancipação intelectual”. Tais ideias advêm de sua experiência como professor de língua e literatura quando esteve exilado, em 1818, na Bélgica. Diante do desafio de ter que ensinar a alunos adolescentes, “[...] numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma francês nem ele falava holandês” (PERRELLA, 2011, p. 9), se utilizou de uma edição do *Telêmaco*, de Fénelon, publicado em Bruxelas nos dois idiomas. Daí propôs que seus alunos lessem o *Telêmaco* tendo como apoio a tradução holandesa, e acreditou que dessa forma eles aprenderiam o idioma francês.

De acordo com Perrella (2011, p. 9), da experiência de ter que ensinar o que não sabia e de seus alunos aprenderem o idioma francês sem que lhes tivesse ensinado a estrutura da língua,

Jacotot passou a refletir cuidadosamente o que essa situação de aprendizagem revelava. Tomou como um de seus pilares de análise a questão da aprendizagem da língua materna, uma vez que a criança recém-nascida, em tão pouco tempo de contato com o mundo que a cerca, aprende a falar, sem a necessidade de um mestre que lhe explique como é a estrutura da língua.

No decorrer dessa experiência, Jacotot percebeu que era possível “[...] ensinar até o que não se sabe, que as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de esta ser mais ou menos estimulada, associado ao grau de atenção do aluno, define o seu êxito em aprender” (PERRELLA, 2011, p. 3). Ele, segundo a autora, sustenta tal proposição a partir da observação do esforço intelectual empenhado pelos alunos para interpretar o *Telêmaco* e de sua vontade em aprender, sem que o mestre ensinasse, mas na presença dele (o mestre).

Nesse sentido, ele rompe com a ideia de professor detentor de saber e aluno como sujeito passivo, mero receptor ao mesmo tempo em que enfatiza a liberdade do aluno no processo de aprendizagem, isto é, o estímulo e a atenção são elementos que de certo modo direcionam o aprendiz na relação com o objeto da aprendizagem,

pois a inteligência está igualmente para todos e assim sendo, “qualquer pessoa pode aprender por si, utilizando o que sabe, observando o que está a sua frente, dizendo o que viu, verificando o que disseram” (PERRELLA, 2011, p. 3).

Analisando essas proposições de Jacotot apresentadas por Braslavsky (1971) e Perrella (2011), somos instigados a pensar, que tanto o papel da escola como o do professor são secundarizados, ou seja, a escola uma instituição gerenciadora de serviço, público ou privado, que se oferece à sociedade, e o professor, um mero espectador, pois como pode alguém (o professor) ensinar o que não sabe? Simplesmente não ensina. É no que acreditamos.

E ainda, de acordo com Braslavsky (1971), a partir da experiência com a aplicação do procedimento adotado para o ensino da leitura, valendo-se do Telêmaco como texto, Jacotot afirmou que, “há para a inteligência e para os olhos uma progressiva agudeza da visão, que capta, de início, os conjuntos, as massas, os compostos, e depois, os detalhes, em primeiro lugar os mais salientes, e depois, os mais minuciosos” (BRASLAVSKY, 1971, p. 62). Essa premissa segundo a autora antecipa de modo indubitável o conceito de globalização amplamente elaborado por Decroly.

Também na Alemanha, nos séculos XVIII e XIX, segundo Braslavsky (1971), vários autores defenderam a ideia de que é melhor ensinar a leitura, iniciando por palavras ou frases, por que se aproxima mais da natureza e da experiência da criança com a linguagem no cotidiano. Mais expressivo nesse contexto foi o método das frases proposto por Graffunder, em 1843, e mais tarde, em 1877, Adolfo Bohme defendeu a supremacia desse método sob argumento de que ele propiciava à criança maior aptidão para perceber formas novas e ainda que a semelhança de palavras como “Band, Hand, Sand permite a sua leitura sem nenhum trabalho” (BRASLAVSKY, 1971, p. 62).

Entretanto, as diversas formulações a respeito do ensino da leitura, ocorridas nos séculos XVIII e XIX, não são privativas de professores/pensadores europeus. Representações sobre método eficaz para resolver problemas relacionados à aprendizagem da leitura fez com que nos Estados Unidos se postulassem a necessidade de abolir procedimentos de ensino que se orientavam pela marcha

sintética. Ou seja, paralela às ocorrências na França e na Alemanha, no século XIX, nos estados americanos também se desenvolveu uma corrente de pensamento cujas ideias se aproximam das defendidas e propostas naqueles países em relação ao método de ensino da leitura (BRASLAVSKY, 1971).

Por conseguinte, Braslavsky (1971) diz não saber que grau de dependência poderá ter existido entre essas correntes. No entanto, faz referências a autores que afirmam a existência de tal dependência. Isto é, tanto americanos se beneficiaram de ideias em circulação em países europeus como o inverso pode ter ocorrido. A exemplo, ela cita autores que afirmam que o método de Norman A. Calkins foi inspirado em ideias de professores alemães.

Segundo Braslavsky (1971), desde o início do século XIX, circulou nos Estados Unidos orientação em favor de ensinar a leitura, utilizando-se de palavras, frases ou sentenças e, posteriormente, ainda nesse século, evoluiu para historietas e contos, tendo os últimos os autores Huey e Strinkner como maior representante. O ensino da leitura, utilizando-se de contos, segundo convicção de seus propositores, “baseia-se no interesse universal dos meninos pelo conto e em sua tendência para aprender de memória o que lêem [...]” (BRASLAVSKY, 1971, p. 63). Para Huey e Strinkner, pontua a autora, essa condição promoveria “[...] o reconhecimento dos sinais gráficos por analogia ao encontrá-los em frases diferentes” (BRASLAVSKY, 1971, p. 63), facilitando assim a aprendizagem da leitura.

Na metodologia de conto, utilizando-se de fatos interessantes como passeios, brincadeira, desenhos, etc., formavam sucessão de frases diferentes, no quadro ou em folhas de papel, à vista das crianças, para ser lida em ordem de “sucessão variada” (BRASLAVSKY, 1971, p. 64).

Outra maneira de aplicação do “método”, segundo a autora, era por meio de confecção de livros e textos ilustrados com diversas cenas “[...] junto às quais achavam escritas frases que pertencessem ao mesmo conto” (BRASLAVSKY, 1971, p. 64). Em alguns casos, propositores do “método de contos” orientavam que se procedessem à análise das frases em palavras, dessas em sílabas e depois em

letras. E às vezes sugeriam o ditado como meio de garantir e comprovar a aprendizagem.

Vale destacar que dentro do grupo de métodos que tomam como ponto de partida, unidades maiores da língua, a maneira de apresentação da unidade, tanto nos Estados Unidos como na Europa e na América Latina, admitiu versões diferenciadas, ou seja, não houve consenso entre os autores quanto à melhor forma de proceder (BRASLAVISKY, 1971). Assim, para alguns, a palavra ou a frase deveria ser escrita em papel ou no quadro para ser lida pelos alunos, sem necessidade de análise e de associação da escrita com a imagem, desenho ou ilustração do que ela representava. Outros casos admitiam análise, mas sem uso de recurso ilustrativo. Ou seja, as apropriações foram distintas. De qualquer modo que se procedesse, entretanto, um ponto comum a todos os autores desses procedimentos, se situou em torno do entendimento de que a criança compreende com mais facilidade a totalidade do que as partes. Ambos justificaram suas proposições, argumentando o aspecto natural do desenvolvimento da linguagem da criança. Isto é, a criança aprende a falar palavras e frases inteiras e não suas partes. Sendo assim, entendiam ser necessário respeitar o processo natural e, no ensino da leitura, partir da palavra ou da frase (BRASLAVISKY, 1971).

Assim, no início dos anos de 1900, Decroly (1927) levou essas discussões para o centro de suas experiências. Em princípio, testou com crianças “anormais”, e, posteriormente estendeu às “normais”, a fim de descobrir quais são as implicações internas das atividades de percepção das crianças, posto que até aquele momento, mesmo que tais proposições fossem valorosas, segundo ele, ainda se encontravam em âmbito externo e, precisariam de comprovações científicas, passando, desse modo, pelas balizas da ciência.

Essa preocupação de Decroly colocou-se no contexto de crescimento do prestígio das escolas psicológicas e das discussões sobre como se deveria ensinar a leitura, que desde o final do século XIX vinham sendo amplamente divulgados. Os temas como aprendizagem escolar e desenvolvimento infantil estavam no centro das discussões e das experiências propostas no campo da ciência, da psicologia e da pedagogia. Assim, valendo-se de atuais teorias (do seu tempo) que consolidavam

seu ponto de partida e suas proposições, Decroly formulou uma “série complexa de conceitos” que futuramente se juntaram ao “corpo de princípios” que justificaram não somente proposições (método ideovisual) para o ensino da leitura, como também sua prática (BRASLAVSKY, 1971).

As influências herdadas de discussões e experiências desenvolvidas em torno dos métodos de ensino, anteriores ao século XX, e que apresentam elementos que se integraram ao corpo da doutrina que dá fundamento ao “método global” são brevemente sintetizadas (BRASLAVSKY, 1971, p. 65) a seguir:

- 1) a necessidade de introduzir a motivação, o ‘interesse’, que substitui o esforço penoso das crianças. Todos os autores destacam esse fator, desde os que incorporam ilustrações aos que introduzem o jôgo (já integrado em certas variantes do m alfabético), mesmo os que elaboram o conto com apoio do desenho ou de ilustrações em combinação com as frases;
- 2) A necessidade de respeitar a ‘marcha natural’ partindo da palavra ou da frase;
- 3) A necessidade de unir o conceito, a significação, ao ensino da leitura;
- 4) A necessidade de tomar como ponto de partida uma ‘totalidade’ que pode ser a palavra ou a frase;
- 5) Certa divergência acêrca da necessidade de analisar ou não essas totalidades;
- 6) O predomínio da percepção visual na aprendizagem da leitura e o conhecimento da participação que, nela, tem a percepção auditiva, o que conduz a uma forte aversão pelo método fonético.

São, portanto, essas discussões, e algumas já consolidadas em práticas pedagógicas, o ponto de partida para as experiências de Decroly (BRASLAVISKY, 1971).

Acenamos para o fato de que, por questão didática e por nos parecer mais conveniente diante de nossa proposta de estudo, utilizamos para discussão dos pressupostos teóricos decrolyanos o mesmo procedimento usado por Braslavsky (1971) ao expor esse tema, ou seja, ela apresentou separadamente cada princípio. Entretanto é importante ressaltar que, embora as noções de: interesse, globalização, percepção visual e ideo-visual, bem como, “caráter natural implicado na leitura”, sejam aqui tratados como princípios, entendemos que, em Decroly esses conceitos ou noções estão sendo tratadas como funções ou atividades, conduzidas pelo processo de desenvolvimento mental. Desse modo, o termo princípio é utilizado por Braslavisky (1971) e Bellenger (1979) e estamos tomando de empréstimo essa categorização elaborada por esses autores.

4.1 PRINCÍPIOS PRIVATIVOS DO “MÉTODO GLOBAL”

De acordo com Braslavsky (1971, 61), o “método global” se insere numa perspectiva pertencente à Escola Nova, cujos “[...] princípios mais gerais se referem ao interesse e à atividade espontânea da criança, fundada em seu poder criador”. Segundo a autora, o conceito de interesse e sua importância no campo pedagógico foi postulado por Lock, no início do século XVII e desenvolvido nos três séculos seguintes por outros estudiosos com interesses voltados para o campo do desenvolvimento e da aprendizagem e se insere no contexto das concepções da Escola Nova que mais exerceram influência sobre o “método global”, em particular, a perspectiva de Dewey.

Para os pedagogos da Escola Nova, o interesse define uma necessidade que orienta a atividade para o que possa satisfazê-la. “Êsse ‘interêsse’ que alguns chamam de *motivação interna ou natural*, emana do sujeito mesmo, o qual deve sentir-se livre para que o interêsse determine a direção que deva dar à sua conduta” (BRASLAVSKY, 1971, p. 66 grifo do autor). Isto é, o interesse pertence à ordem biológica, pois emana do próprio sujeito e se manifesta geralmente na relação do sujeito com o objeto, com o meio ambiente mediante situação que vise a satisfação de determinada necessidade. Para a autora, segundo esses conceitos

[...] o conhecimento que no ser humano é um meio específico de adaptação, é também uma necessidade que deve satisfazer-se, como tôdas, deixando-se ao sujeito a liberdade daquilo de que necessite para que a necessidade manifeste. A atividade que a criança desenvolve para satisfazer essa necessidade, o esforço que realize para alcançar seu objetivo, suscitam nela mesma um sentimento de liberação, com aumento de satisfação, que chega à alegria e ao prazer. (BRASLAVISKY, 1971, p. 66).

Nesse sentido Valdemarin (2010, p. 40) salienta que para Decroly “Os interesses apresentam-se como possibilidades, como impulsos para o desenvolvimento sem serem rígidos e imutáveis”, ou seja, o interesse se manifesta no impulso, na necessidade de o sujeito satisfazer-se. Ele define uma necessidade que orienta a atividade.

Segundo Braslavsky (1971, p. 68) Decroly busca a fonte do interesse “[...] nos instintos, tendências ou necessidades” e, embora dialogue com autores como

Dewey, Hall, Kilpatrick e outros, sua hipótese sobre a evolução psicológica, que repete a “filogênese na ontogênese”, afirma que essa evolução é modificada pela inteligência e pela “proteção parental e social”. Segundo a autora, Decroly “[...] amplia seu conceito de instinto e de tendência de modo tão exagerado que, finalmente todos os processos psicológicos são tendências de diferentes espécies e, expressamente, aceita que a inteligência é uma espécie de instinto”. (BRASLAVSKY, 1971, p. 68). Concordamos com a autora, pois o sujeito é pensado basicamente a partir de aspectos biológicos, e aceitar a inteligência nesses termos, é aceitar uma condição humana que não é totalmente humana, uma vez que acreditamos, que é a inteligência que permite ao homem agir sobre seus instintos, julgá-los, transcender à animalidade.

Ainda de acordo com Dubreucq (2010, p. 21), as inúmeras tendências “[...] observáveis na criança definem sua personalidade, primeiro em função de um egocentrismo natural que faz dela uma só coisa em função de seu próprio ser, e do mundo ao redor dela”.

Decroly classifica as tendências em primárias e secundárias. Na ordem das primárias, encontram-se as necessidades básicas do sujeito, “[...] a necessidade de oxigênio, a fome, o movimento, o prazer das cores e formas, etc.” (BRASLAVSKY, 1971, p. 68), já as tendências secundárias são aquelas que dizem respeito ao “[...] sentimento do eu, da personalidade, o self feeling, ou amor próprio [...]”. As tendências sociais segundo a autora “[...] baseiam-se no *instinto grupal*, assim como as tendências que concernem à conservação da espécie se baseiam no instinto sexual, maternal ou paternal” (BRASLAVSKY, 1971, p. 68 grifo da autora).

Segundo Braslavisky (1971), para Decroly são as tendências secundárias, em geral, que “[...] concernem ao indivíduo mental e moral e, com elas, deve-se relacionar o desejo de conhecer”. Este, portanto está relacionado às necessidades primordiais do ser humano e da criança: a) necessidade de alimentar-se, b) necessidade de lutar contra as intempéries, c) necessidade de defender-se contra danos e inimigos diversos, d) necessidade de fazer, de trabalhar, de elevar-se (DECROLY, 1927). Para o autor, é em torno dessas necessidades que o sistema educacional pode se apoiar para organizar centros de interesses e, a partir desses, desenvolver o ensino.

De acordo com Braslavsky (1971, p. 68), Decroly assim define seu conceito de interesse:

Para nós, a curiosidade e o interesse são aspectos do mesmo fenômeno, ou seja, o sinal comum que testemunha a existência de uma necessidade inferior primária (individual, específica ou social) ou secundária. O interesse seria um sinal interno e a curiosidade o sinal externo, visto por quem observe de fora.

Isto é, a curiosidade sinaliza, indica determinada necessidade do sujeito em satisfazer um desejo, se bem compreendemos, a curiosidade se manifesta na relação do sujeito com objeto, com o ambiente, assim, a curiosidade leva ao interesse e este à necessidade em conhecer. Porém, é uma forma de instinto, assim como a inteligência e o desejo, o interesse em conhecer.

Segundo Braslavsky (1971), entre todos os estudiosos, adeptos da “Escola Nova”, que se dedicaram à temática do interesse, Decroly foi quem mais enfatizou o princípio do interesse

[...] para *refutar o manejo dos símbolos abstratos*, vazios de sentido, e propôs que a visão dos símbolos se transformasse de modo imediato em representação de idéias, já que somente a *representação concreta* das idéias mediante as coisas ou as figuras poderia despertar o interêsse que, segundo êle, não suscitam nunca a letra morta nem a linguagem por si só (BRASLAVSKY, 1971, p. 69, grifos da autora).

Desse modo, Decroly apresenta sua crítica aos métodos de ensino de orientação sintética, ou seja, que ensina a leitura a partir de letras, sílabas e sons sem sentido, sem compreensão do que se lê por parte da criança. Assim, em lugar dos “símbolos abstratos”, ele propõe partir da representação gráfica do que a criança conhece, do que faz parte de sua vida (BRASLAVISKY, 1971; BELLENGER, 1979).

Esse é o fundamento, o princípio básico que norteia as formulações de Decroly para proposição do método dos centros de interesse e que, posteriormente, o leva a proferir que o conceito de globalização proposto para explicar o ensino da leitura como atividade globalizadora, se acha “[...] *orientado pelo interêsse* da criança, que depende de suas tendências afetivas” (BRASLAVSKY, 1971, p. 69, grifos da autora).

Assim, Decroly (1927) compreende que a necessidade gera o interesse e que este se coloca enquanto função dinamizadora, que direciona o sujeito em direção ao

conhecimento. Desse modo, o ensino precisa se apoiar nas necessidades da criança, pois é nelas que o interesse se manifesta, e assim seria possível oferecer condições reais de aprendizagem.

Com base nesse entendimento Decroly propôs que o ensino fosse organizado de acordo com os interesses das crianças dando assim, origem ao método dos centros de interesses, que segundo Bassan (1978, p. 17)

[...] é um processo de ensino que consiste em agrupar em torno de um mesmo assunto que interessa à criança um conjunto de noções a aprender, de mecanismos a montar, de hábitos a adquirir, condição do perfeito desenvolvimento do ser no meio em que vive e ao qual ele se adapta.

Segundo Dubreucq (2010) Decroly defendia que a criança e o professor deveriam trabalhar com dados de primeira mão, recolhidos da realidade concreta. Ou seja, ele prezava pelo contato direto das crianças com a natureza, pois desse modo evitaria o enclausuramento promovido pela escola. Em outros termos Decroly primava pela liberdade da criança, assim promover o contato da criança com a natureza favorecia o despertar da curiosidade, pois é do meio próximo que vem os estímulos. Ainda conforme Dubreucq (2010), Decroly se questionava a respeito do que mais importava para a criança e por meio de observações diretas percebeu que o que mais lhe importava era ela mesma, é dela que tudo irradia, é para ela que tudo se direciona. Por isso, considerava que o interesse da criança era a alavanca para o ensino escolar.

Mas Decroly pensava num plano de trabalho coletivo, desse modo a individualização completa do interesse da criança parecia para ele difícil de resolver, isto é, como dar conta de atender interesses específicos, individuais de cada uma. Ele então tomou por base o que pensou ser importante que todas as crianças aprendessem tomando por base as observações realizadas. Daí, a técnica do plano de trabalho lhe pareceu coerente, visto que ele repousa sobre a negociação e a pesquisa de um consenso. Essa é então a base que orienta o autor na proposição do método dos centros de interesse. Fica claro que não se trata de deixar a criança livre para escolher e realizar a atividade de seu interesse individualmente, mas pautar-se nas manifestações de interesse e necessidades do coletivo, observadas a partir do

contato, da relação direta com a realidade concreta, para projetar a educação escolar.

Orientado por essa perspectiva geral - o interesse -, o “método global” passa a ser justificado e fundamentado mediante a presença de quatro princípios considerados fundamentais: “1) conceito de globalização; 2) percepção visual como atividade dominante; 3) leitura das ideias; 4) caráter natural implicado na leitura global” (BRASLAVSKY, 1971, p. 68).

O princípio de globalização em Decroly se encontra fundamentado na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes, ou seja, que vai do caos à ordem. Ele parte da ideia do caráter global da vida intelectual, do princípio de que um conhecimento evoca outro e assim sucessivamente (BRASLAVSKY, 1971) e estas conclusões estão relacionadas ao modo pelo qual ele concebe o indivíduo, ou seja, “[...] como totalidade que percebe, pensa e atua relacionando-se com o ambiente de modo a desenvolver as estruturas inatas [...]” (VALDEMARIN, 2010, p. 92). Assim, Decroly (1927) compreende que a função de globalização é importante para organização da aprendizagem. Para ele, a criança não aprende fatos isolados e não percebe as coisas só em seus detalhes, mas na sua totalidade que nunca se separa, se divide em partes. E esse princípio se estende a toda função do pensamento.

Avançando em seus estudos e experimentos em torno do desenvolvimento das funções mentais das crianças e de sua capacidade de percepção da realidade, o que, de certo modo, exerce influência direta em sua forma de apreender o ensino sistematizado, Decroly (1927) propõe um caminho investigativo mais profundo, ou seja, no início de seus estudos, as explicações para o fenômeno da percepção estava localizada na esfera exterior do sistema sensorio motor infantil, isso quer dizer, na capacidade de alcance da visão, audição e de como as crianças eram capazes de expressar tais percepções.

Nesse sentido, Decroly (1927) fala de um artigo publicado nos “Archives de Psychologie”, no ano de 1908, no qual a ideia de percepção sincrética aparece tematizada por Claparède, para designar a forma totalitária ou global mediante a

qual a criança vê a realidade que a cerca. Contudo, de acordo com Decroly (1927, p. 30) Claparède “[...] toma la expresión ‘percepción sincrética’ de Renan” que relaciona a visão da criança com a do homem primitivo, que não faz distinção naquilo que vê e nem faz “abstração”, pois a abstração é o “parcelamento da vida”, o que ele (Renan) chamará “[...] la extrema complejidad de las obras primitivas del espíritu humano”. É sob essa influência que Claparède, de acordo, com Decroly (1927), associa a noção de extrema complexidade da visão infantil, também denominada de visão global ou total.

Entretanto, ele diz que essa noção é limitada, pois com isso Claparède acaba por situar a capacidade da visão apenas ao campo da percepção externa, ou seja, somente àquilo que os olhos veem, não requisitando o trabalho das funções internas da visão que, para Decroly (1927), são superiores, por serem estas que capacitam o processo de análise em conjunto com as demais funções mentais. Desse modo, opõe-se a essa noção, afirmando que a percepção global não está na mesma linha de compreensão defendida por Claparède, isso porque, suas experiências demonstraram que as crianças, mesmo as “anormais”, conseguem fazer processos de análises diante da realidade que se apresenta a elas, tendo em vista, as fases de desenvolvimento nas quais se encontram. Para Decroly (1927), esse processo é mais evidente a partir dos sete anos de idade da criança.

De acordo com Braslavisky (1971), Decroly vinculou sua experiência de ato global aos conceitos dos associacionistas e dos gestaltistas que, nas primeiras décadas do século XX, “[...] formulavam suas respectivas teorias de aprendizagem”. Segundo a autora, os associacionistas e os gestaltistas, para refutar a ideia de que aprendizagem ocorre por meio da associação dos elementos, como acreditavam os primeiros, levantaram a hipótese segundo a qual, “[...] todo fenômeno natural é uma *totalidade* que não se determina pela forma dos elementos individuais, mas, ao contrário, os elementos é que serão determinados pela ‘natureza intrínseca da totalidade’”. (BRASLAVSKY, 1971, p. 105).

Desse modo, Braslavisky (1971, p. 107) entende que essa é uma das interpretações que se acha implicada na noção de globalização que se aplica à aprendizagem da leitura, pois “Decroly dizia que o conceito de ‘globalização’ é mais adequado que o

de 'sincretismo', porque abrange os processos de análise e síntese implicados no segundo". Isso a leva a considerar que Decroly 'indubitavelmente' levou em conta a teoria da Gestalt.

De acordo, com Braslavsky (1971), Decroly afirma que em todos os casos, a aquisição do conhecimento ocorre por meio de um processo global, e, do mesmo modo ocorre com a leitura. Para Decroly (1927), esta ação teria seu início nas atividades de associação de significados, de discursos completos, e não do conhecimento isolado de sílabas e letras. Por conta disso, ele propõe o ensino da leitura, partindo de frases com sentido completo e critica o ensino da leitura que se apoia em perspectiva reducionista da linguagem.

Segundo Anne-Marie Chartier e Hébrard (2001, p. 146), Decroly (1927)

sugeria partir das significações e não dos signos gráficos; isto é, colocar em relação uma situação vivida e um escrito que a evoca (escritos de acontecimentos partilhados) ou que a provoca (execução de ações segundo uma ordem dada sobre uma mensagem). O escrito, diretamente ligado ao vivido, deveria tomar assim seu sentido funcional, senão seu sentido denotativo; bastava, em seguida, fixar a sua forma tendo o cuidado de somente apresentar às crianças grafias completas, não analisadas (pois o elemento é sempre mais abstrato que o todo), resumindo, no mínimo, pequenas frases.

Em relação aos métodos utilizados para o aprendizado da leitura, Decroly (1927) afirma que seu propósito não é discuti-los, mas sim apresentar aos responsáveis pela educação escolar das crianças, elementos de ordem psicológica subjacentes ao ensino que se utilizava de métodos tradicionais, pois o aprendizado se encontra em relação direta com tais elementos.

Mi objeto no es tanto tratar del método de lectura y escritura como intentar llamar la atención sobre un problema de orden psicológico que está en íntima relación con las actividades hacia las cuales se dirigen los educadores, y que arroja una claridad nueva sobre el mecanismo del espíritu y, por consiguiente, sobre el modo de educarlo. Esta actividad tiene, pues, un alcance que traspasa ampliamente el campo de los métodos de la lectura y de la escritura elementales, y su repercusión se extiende sobre todo el dominio de la pedagogía (DECROLY, 1927, p. 18).

Com essas palavras, o autor inicia uma exposição acerca de seu pensamento sobre as teorias de indução e dedução, nas quais, segundo ele, geralmente as metodologias do ensino, daquela época, se apoiavam. Decroly (1927) enfatiza que,

na leitura, a maioria dos métodos encontrava-se dominada pela preocupação de fazer com que as crianças conhecessem, em primeiro lugar e o mais rápido possível, os elementos representados pelas letras ou sons, de maneira que elas conseguissem reuni-los e, em seguida, fazer todas as combinações possíveis de leitura, caminho proposto pelos métodos de marcha sintética, que propõem o ensino a partir das unidades menores da língua (letras, sons, sílabas). Essa metodologia é duramente criticada por Decroly (1927), por querer, segundo ele, obrigar as crianças a perfazerem o caminho trilhado por especialistas que propuseram tais métodos, isto é, julgar a capacidade mental da criança pela do adulto.

En suma, queremos hacer seguir al niño, bajo el pretexto de ir de prisa, el camino imaginado por personas especializadas que se representan esta vía, después de haber olvidado sus tanteos y las vueltas que han dado antes de llegar al punto donde se hallan. (DECROLY, 1927, p. 24).

Decroly (1927) acreditava que o ensino deveria se valer das capacidades naturais da criança, considerando, desse modo, cada momento de seu desenvolvimento, ou seja, cada faixa etária, oferecendo-lhe assim atividades que estivessem de acordo com sua capacidade de abstração, que respondessem às suas necessidades e consequentemente mantivesse vivo seu interesse pelo ato de aprender. Não somente pela troca de experiências, mas também para exercitar o convívio coletivo entre as crianças, ele orientava que os trabalhos fossem feitos em grupos, uma vez que a escola, segundo ele, tinha a função de preparar os indivíduos para o convívio em sociedade.

Sendo assim, os centros de interesse, defendidos por Decroly (1927) acabam por ocupar espaço central na proposta de ensino e devem ser definidos como grupos de aprendizado organizados mediante as faixas de idade das crianças, e, especialmente, concebidos com base nas etapas evolutivas pelas quais passam as crianças. O autor defende, ainda, que as crianças, ao entrarem na escola, já se encontram preenchidas de condições biológicas suficientes para desenvolverem os conhecimentos de seu interesse.

Outro ponto que o autor defende é a ideia de que, para atuar adequadamente de modo a colaborar com o desenvolvimento da criança, os professores precisam

conhecer, saber, como se processa esse desenvolvimento. No entanto, não os culpava por não saber, nem por se apoiarem em metodologias em vigor, na época, pois estas faziam parte de um processo histórico, mas acreditava que competia ao Estado a responsabilidade de oferecer condições para promoção de mudanças no contexto educacional. Quanto aos manuais escolares, não eram consideradas as necessidades e interesses das crianças no ato de aprender a ler e a escrever. Ou seja, estava limitado a um campo de conhecimento, de saberes que não tinha relação com as crianças, com suas experiências. Nesse sentido, sua crítica procede, pois os livros didáticos são construídos a partir de uma hierarquia na forma de ensinar, do mais simples – para o mais complexo, do mais fácil para o mais difícil, portanto, a lógica do aluno não está contemplada.

Ele sugeria que, nos primeiros dias, o ensino da leitura fosse desenvolvido com materiais produzidos na sala de aula, à vista das crianças, tendo por base as coisas, os acontecimentos reais da vida cotidiana, na qual estavam imersas. Assim, após as crianças já conseguirem identificar e reconhecer palavras e sentenças diferentes, passariam ao uso de livros, jornais, entre outros. Desse modo, o interesse guiaria a criança na escolha do que iriam ler.

Segundo Braslavisky (1971), nos primeiros trabalhos de Decroly e Degand, nos anos de 1906 e 1907, mais do que o conceito de globalização, eles insistiram em discutir sobre os métodos tradicionais que tratavam de ensinar, “por meio do ouvido” os sons e as articulações mais simples primeiro, depois os mais complexos, para finalmente introduzir os sinais que os representam. “Êsses autores acreditavam que a leitura não tem relação alguma com o sentido do ouvido e que, pelo contrário, é uma *função puramente visual*” (BRASLAVSKY, 1971, p. 78 grifo do autor). Esse, no entanto, se refere ao segundo princípio do “método global”. Ou seja, a leitura como processo puramente visual.

Proposições de Decroly e Degand em relação à função da visão no processo de aprendizagem da leitura resultaram de suas pesquisas experimentais, desenvolvidas com crianças privadas da audição e, conseqüentemente da linguagem oral. Dos resultados, considerados por ele como positivos, obtidos de seus experimentos e testes voltados para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, contando

unicamente com o sentido da visão, ele estendeu, mais tarde, a premissa às crianças que podiam ouvir (BRASLAVSKY, 1971).

Segundo Braslavsky (1971, p. 78), Decroly e Degand afirmavam que a leitura necessita da intervenção de duas funções distintas: “[...] a função visual e a função motriz da linguagem, sem contar com as funções de ordem mais elevada, que intervêm na compreensão do sentido”. Para esses autores “[...] o fenômeno primordial é o visual, e por isso ‘é a leitura a que se chama leitura mental, que é a única leitura”.

De acordo com a autora, Decroly baseou-se em resultados de investigações desenvolvidas por Preyer e Perez sobre a evolução dos sentidos na criança. Essas autoras, segundo Braslavsky (1971), defendiam a proposição de que o desenvolvimento do sentido da vista é anterior ao sentido da audição e, portanto, oferece noções mais numerosas e precisas, “a percepção da luz, das cores, da forma, da posição, da distância e da profundidade se deve à percepção visual. Mas, sobretudo deve-se à noção de movimento e de ação que tanto se adaptam à ‘atenção naturalmente fugitiva’ e ao ‘humor móvel’ da natureza infantil” (BRASLAVSKY, 1971, p. 78).

Ainda segundo a autora, com base nesse entendimento, as pesquisadoras Preyer e Perez propuseram que se recorresse a um método ‘essencialmente visual’ contrapondo o fonético e, principalmente o “[...] procedimento fonético puro, em que o som serve de base à representação gráfica”. Essa compreensão sobre a participação predominante da visão teve como consequência prática, sobretudo em relação ao ensino da leitura, a “imposição” da leitura silenciosa em oposição ao ditado como recurso para colaborar na aprendizagem e para comprová-la (BRASLAVISKY, 1971, p. 78).

Portanto, o caráter predominante na leitura é o visual em detrimento da linguagem oral. Nesse sentido, Braslavisky (1971) diz que Decroly parece conceber a existência de ideia sem linguagem. Esse entendimento acerca da percepção visual no processo de leitura, de acordo com a autora, contribuiu para constituição de novas práticas de leitura escolar, uma delas é a leitura silenciosa. Essas

proposições, acreditamos, possibilitaram também a construção de uma nova representação de leitura. Ou seja, leitura é apreensão do significado.

De acordo com Braslavisky (1971), Decroly foi bastante criticado por intelectuais de seu tempo, ao considerar apenas aspectos biológicos no processo de desenvolvimento da criança, embora tenha desenvolvido sua teoria a partir de experiências com crianças “surdas”, logo, precisaria de outros mecanismos que possibilitassem uma intervenção pedagógica. No entanto, ao estender os mesmos postulados para a educação de crianças “normais”, cometeu grande equívoco, pois o problema da percepção “[...] é insuficiente para compreender o complexo problema do conhecimento”. Assim, aceitar essas explicações “[...] é simplificar o problema, reduzindo aprendizagem à fórmula do estímulo-resposta (E: visão. R: leitura), próprio do conexionismo elaborado pelos antigos associacionistas” (BRASLAVISKY, 1971, p. 112).

Nesse sentido, entendemos que Decroly acabou caindo em armadilha criada por ele mesmo, pois desde o princípio de seus estudos ele criticou o associacionismo e o mecanicismo, porém, sua proposta para o ensino da leitura, principalmente, na fase inicial do processo, apresenta características semelhantes a princípios que pretendeu combater. A exemplo, compreendemos as atividades em que as crianças devem fazer exercícios de associação e de identificação de palavras ou frases iguais nos textos, sem refletir sobre elas, ou seja, a identificação basta para compreensão do texto, mas a compreensão, o significado já está dado no texto.

Segundo Dubreucq (2010), a experiência de Decroly com as crianças com problemas de linguagem, que ele atendia, lhe direcionaram para pesquisas “sociolinguísticas”, e depois “psicolinguísticas”, o que o levou a inferir que, não só a palavra é meio de expressão, mas também, as manifestações não verbais. Segundo o autor, “Decroly até mesmo substituiu o termo linguagem, muito frequentemente limitado à palavra articulada, pelo termo expressão, que compreende as atividades da pessoa, de um lado e de outro, a formulação interior pela qual cada um se apropria de qualquer informação externa”. (DUBREUCQ, 2010, p. 22). Nesse ponto, é interessante perceber que Decroly parece querer tentar escapar das críticas que recebeu, porém ainda não concebe a linguagem como social, cultural e, sobretudo, conforme acentua Braslavsky (1971, p. 59) “[...] como condição especialíssima do conhecimento no homem”. Assim, Decroly nos parece contraditório ao dizer que é preciso, na educação, considerar a criança e seus interesses, suas necessidades e experiências cotidianas. Na vida toda da criança, a linguagem falada se faz presente, porém Decroly a deixou em segundo plano. Reconhecemos a importância de seu trabalho em buscar recursos para atender às necessidades de aprendizagem de crianças que não podiam ouvir, portanto, são compreensíveis e aceitáveis as críticas que recebeu em relação à função visual na leitura.

O terceiro princípio defendido por Decroly é o da leitura ‘ideovisual’, ou leitura “mental” ou ainda leitura ‘de idéias’. Ele afirmava que o que se lê são as ideias e não os sinais gráficos (BRASLAVSKY, 1971, p. 78). O autor defende que é a ideia que desperta o interesse da criança. Nesse sentido, a escrita tem papel meio que secundário, isto é, “Decroly propõe deixar de lado a escrita, pondo-a num parêntese mental, para chegar à idéia do que se ache por detrás dela” (BRASLAVSKY, 1971, p. 80). Citando um exemplo do modo como funciona esse tipo de leitura, ou seja, a partir da atividade ideovisual, a autora se reporta a dois jogos educativos elaborados por Decroly. O primeiro trata de apresentar uma frase escrita em que ordene a criança a execução de uma ação, por exemplo: ‘levante-se e apanhe seu lápis’. A intenção é que a criança capte a ideia, execute a ação, ou faça o que está sendo ordenado, sem articular palavras. No segundo jogo, chamado de o jogo das ‘caixinhas’, a criança deve colocar sobre cada caixinha uma etiqueta com o nome do que tem em seu interior (BRASLAVSKY, 1971). Tais etiquetas são preparadas anteriormente com as crianças.

Desse modo, a leitura ideovisual em Decroly, é a promessa de compreensão em primeiro lugar, contrariamente ao praticado com métodos de orientação sintética, em que a criança chegava à compreensão depois de longo processo de codificação e decodificação. Isto é, propõe-se romper com a leitura mecânica, por meio da visão de ideia que se encontra atrás dos sinais gráficos, suprimindo a interpretação dos últimos (BRASLAVISKY (1971, p. 118) e assim, Decroly aceita “[...] a existência de uma leitura anterior à linguagem”.

Como dissemos, a compreensão da leitura como sendo puramente visual, levou à prática da leitura silenciosa. Do mesmo modo ocorre na leitura ideovisual, isto é, a leitura deve ser silenciosa e, de acordo com Braslavisky (1971, p. 122), referindo-se aos artigos do autor publicados nos anos de 1920, proibia-se a leitura em voz alta, e ainda “[...] aconselhava que, no caso de se observarem erros na articulação, deveriam ser corrigidos por meio de exercícios da linguagem falada, independente da leitura, uma vez que esta não deveria jamais ser prejudicada com a audição, nem com a articulação”. Isto é, a leitura deveria ocorrer em momentos distintos das demais atividades.

Conforme dissemos anteriormente, Decroly desenvolveu essa perspectiva teórica baseado em experiências com crianças com deficiência mental e crianças “surdas”, mas posteriormente ele estendeu o trabalho às crianças “normais”, sobretudo aquelas cujo nível de desenvolvimento estava aquém do índice normal para sua idade, o que de acordo com (BRASLAVSKY, 1971, p. 80) acentuou ainda mais sua convicção e proposição sobre a leitura ideovisual.

De acordo com Braslavisky (1971), o último princípio imanente ao “método global” se refere à ‘naturalidade’ ou ao “caráter natural implicado na leitura global”. Daí decorre, provavelmente, sua denominação de método natural. De acordo com a autora, a expressão método natural foi cunhada por Decroly, pois segundo ele, imita o que espontaneamente se aplica na aquisição da linguagem, isto é, o processo de aquisição da linguagem é natural no sujeito. Segundo a autora, Decroly afirma que todas as suas

[...] condições são naturais: o *sincretismo* ou a *globalização* como procedimento natural da inteligência no ato do conhecimento, o emprêgo exclusivo ou dominante da vista, porque a *percepção visual* é anterior e superior à auditiva no desenvolvimento natural da criança; a *leitura de idéias*, ou captação de significações; porque a criança chega às coisas, ao que é natural, servindo-se da linguagem que é artificial (BRASLAVSKY, 1971, p. 80, grifos do autor).

Assim, esse princípio preconiza, ou enfatiza que na aprendizagem da leitura deve-se respeitar a espontaneidade desse processo na criança, uma vez que a espontaneidade é também um processo natural. No entanto, contraditoriamente, embora reconheçamos as contribuições de Decroly, principalmente em relação aos processos de desenvolvimento da criança, e, embora ele preconize que a escola deva ser uma extensão da vida, ele enclausura o sujeito no psiquismo biológico.

Deve ser em virtude dessas proposições que Decroly tenha recebido tantas críticas, pois a criança é considerada em sua integridade, mas no aspecto biológico. A linguagem (oral), considerada por intelectuais do seu tempo, a exemplo, Maria Montessori, conforme aponta Braslavsky (1971), como importante no processo de aprendizagem, foi colocada em segundo plano. Embora Decroly estivesse diante de uma situação singular, isto é, em busca de alternativas para proporcionar a aprendizagem da linguagem escrita às crianças que não podiam ouvir (e conseqüentemente falar), entendemos ser justo utilizar o recurso da visão, mas e as crianças que podiam ouvir, por que negar a elas o convívio com a fala? Decroly não explica porque não buscou ou apresentou alternativa nesse sentido, embora, como pontuou Dubreucq (2010), ele tenha dado atenção à linguagem não verbal.

Como mencionamos, as proposições de Decroly chegaram ao Brasil no início do século XX, em conjunto com a teoria ativista desenvolvida por Dewey (VALDEMARIN, 2010) e outros estudos de intelectuais americanos e europeus, sobretudo, os desenvolvidos no campo da psicologia experimental. De acordo com Bertoloti e Cunha (2010, p. 1), Anísio Teixeira foi um dos intelectuais responsáveis pela divulgação da educação progressista de John Dewey, no Brasil, nos anos de 1920. Ele estudou no *Teachers College* da Columbia University, onde conheceu as ideias filosóficas e pedagógicas de Dewey. Entretanto, conforme aponta estudo de Mortatti (2000), desde os anos de 1905, Thompson já fazia menção ao sistema de ensino dos Estados Unidos, em relatório apresentado ao Secretário de Estado dos

Negócios do Interior de São Paulo e publicado na Revista de Ensino, após retornar de viagem àquele país. A autora cita ainda outro relatório de Thompson, escrito em 1910, no qual traz um texto sobre método de ensino e, segundo ela, o que lhe chamou a atenção no relatório foi

[...] a ênfase dada à argumentação centrada na ordem psicológica – e não lógica - para o desenvolvimento do ensino da leitura com base em experiências e estudos realizados por Binet, Simon, Decroly e Degand, os quais indicam – dos pontos de vista psicológico, pedagógico e metodológico – que ‘ao processo analytic porque se aprende corresponde o método analytic que se ensina’ (MORTATTI, 2000, p. 127).

De qualquer modo, pelo que observamos, foi a partir da metade dos anos de 1920, com intensificação das discussões em torno da Educação Renovada, que resultados de estudos desenvolvidos por Decroly passaram a circular no Brasil com mais vigor, principalmente, via revistas pedagógicas.

No entanto, como podemos observar em edições da Revista Escola Nova e Revista Escolar (Directoria Geral do Ensino de São Paulo), Revista Educação do Espírito Santo, Revista do Ensino de Minas Gerais, Revista do Ensino de Alagoas e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicadas entre os anos de 1925 e 1960, constam poucos artigos acerca da referida temática. E nestes, geralmente a teoria Decrolyana é abordada em temas sobre psicologia infantil, ensino ativo, método ativo, pedagogia experimental, escola nova, etc., isto é, não trata especificamente sobre suas proposições acerca do ensino da leitura.

Como exemplo, o artigo intitulado: A educação funcional e a moral na escola: instituições pedagógicas, de Castello, publicado na Revista Educação/ES, em maio de 1935, faz referência ao conceito de globalização, no entanto, não cita Decroly. Nesse texto, apresentado em congresso educacional, a autora e professora da Escola Normal Pedro II fala sobre a necessidade de modernização da educação, de a criança assumir centralidade no ensino, respeitando os processos naturais de sua evolução biológica e, ainda, que o ensino precisava ser “ministrado em globalização” a partir de centros de interesse. Assim, ao longo de todo o texto são feitas referências às teorias ativistas, principalmente no campo da psicologia experimental desenvolvida por Decroly, entretanto sem referência a seu nome.

A Revista de Educação do Espírito Santo, conforme informa seus idealizadores, foi confeccionada para a divulgação dos métodos contemporâneos de ensino ao professorado capixaba. Como podemos verificar, nos exemplares a que tivemos acesso (anos de 1935, 1936 e 1937), circulam representações sobre ensino, sobre método, sobre fazer docente, etc., que se coadunavam com ideários do movimento escolanovista em vigor no país.

Outro exemplo é a Revista Escola (São Paulo), n. 26, fev./1927, seção pedologia, com o artigo intitulado “A ciência natural da infância”, que faz referência a estudos experimentais no campo da psicologia e cita Decroly, mas sem aprofundar. Em outro artigo, o nome de Decroly é citado ao lado de outros intelectuais da pedagogia ativa.

No entanto, foi na Revista do Ensino de Minas Gerais, que encontramos maior ocorrência de artigos que tematizam o pensamento de Decroly e fazem abordagem sobre o “método global”, com maior especificidade. Apresentamos em seguir uma relação demonstrativa de alguns dos textos que circularam nessa Revista:

- 1926, n. 10: Impressões sobre métodos de ensinar no método Decroly;
- 1928, n. 26: O Systema Decroly;
- 1929, n. 31: Material didático nas classes Decroly;
- 1931, n. 59: Uma aplicação do método Decroly, de Amelie Amaide;
- 1932, n. 68: O método global no ensino da leitura e da escrita, de Amelie Amaide;
- 1935, n. 118: O método global, de Nadyr de Siqueira;
- 1935, n. 111: O método global no ensino de leitura, Leonilda S. Montandon.

A teoria decrolyana inscreveu-se também em manuais didáticos produzidos para subsidiar o ensino da leitura, na educação primária. Nesse sentido, foi empreendido esforços por parte de professoras, do estado de Minas Gerais, para tornar possível a aplicação e uso de postulados decrolyano, acerca do ensino da leitura. Faz parte dessa produção, os manuais didáticos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa (ver capítulo 5).

De acordo com Mafra (2010, p. 59), a presença das contribuições teóricas de Decroly no quadro geral da educação no Brasil, se apresentou de maneira singela e, segundo o autor há duas razões possíveis para explicar tal fato: “[...] a inexistência de obras traduzidas ao português e a ausência de uma proposta metodológica acessível aos educadores”. Das obras do autor, apenas duas foram traduzidas para o “idioma lusitano: *Practica dos testes: technica da psychologia experimental applicada a educação, para uso dos professores do ensino primario* e *Prática dos testes mentaes*, ambas lançadas em 1931” (MAFRA, 2010, p. 60). Segundo o autor, outras obras de Decroly, no final dos anos de 1920, eram encontradas em francês e espanhol.

Acreditamos que esse conjunto de práticas culturais de escrita, que circularam em distintos contextos educacionais brasileiros, deu a ler representação de método, de ensino, de educação, de escola, etc., permitindo a produção de práticas sociais em defesa do “método global”. A defesa desse método no Brasil é ponto de discussão do próximo capítulo, de modo particular, nos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo. E por que Minas Gerais? Entendemos que ações políticas educacionais desenvolvidas nesse estado contribuíram para a circulação de representação do “método global” em terras capixabas, sendo, conseqüentemente, apropriada em diretrizes educacionais para o campo do ensino da leitura.

5 DEFESA E CIRCULAÇÃO DO “MÉTODO GLOBAL” NO BRASIL E NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Nesta parte do texto, procuramos entender o contexto histórico no qual o “método global” aparece no Brasil, visando uma compreensão sobre as razões que possivelmente justificaram a presença e circulação desse método na escola brasileira e capixaba, como um método considerado ideal/inovador para o ensino inicial de leitura.

Para situar o contexto histórico educacional no qual encontramos indícios, no Brasil, do “método global”, é preciso lembrar do que ocorreu no País a partir dos anos de 1920. Nesse período, o País vivenciou um movimento que pretendeu fazer reformas educacionais, conhecido como Escola Nova, que tem suas origens na revisão e crítica à chamada pedagogia tradicional.

A proposta da pedagogia nova é reconhecida como um marco no pensamento educacional do século XX (SAVIANI, 2007, p. 234). Tal corrente, pedagógica exerceu influências nas mudanças promovidas no ensino, especialmente nos anos de 1920 e de 1930, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Na proposta de reconstrução educacional expressa no movimento, segundo Valdemarin (2010, p. 116),

[...] transferiu para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação, desenvolvendo atividades e trabalhos que levassem em conta o fator psicobiológico do interesse, que passou a ser considerada como a primeira condição de uma atividade espontânea. Nesta perspectiva, os programas de ensino deslocavam-se da lógica adulta e deveriam ser elaborados de acordo com a lógica que se baseia a natureza e no funcionamento do espírito infantil.

No ideário da Escola Nova, de acordo com Valdemarin (2010), estava presente o ativismo – movimento internacional, sobretudo, europeu e norte-americano –, que teve influência nas práticas pedagógicas da educação. Uma das características comuns e dominantes do movimento ativista deve ser identificada no recurso à atividade da criança.

A partir da base dessa Escola Nova pretendia-se “[...] estabelecer uma nova ordem social, via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115). No centro das discussões e nas produções desses pensadores ligados à Escola Nova, diversos temas tiveram destaque, tais como:

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

Considerando a influência do movimento escolanovista no Brasil, podemos destacar as reformas internas nos sistemas públicos de ensino nos diversos estados brasileiros, devido ao contexto favorável às novas metodologias, uma vez que os idealizadores das reformas foram buscar inspiração naquilo que ocorria em vários países europeus e americanos (PERES, 2005).

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

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

É importante destacar que, no estado do Espírito Santo, conforme apontou Gomes (2008), a reforma educacional empreendida, nos anos de 1929, na gestão pública do então presidente do Estado Aristeu Borges de Aguiar, juntamente com o secretário da Instrução Attilio Vivacqua, estava conformada a princípios da Escola Ativa.

Da citação feita do trabalho de Peres (2005), para nossa pesquisa, interessou verificar que foi desse movimento escolanovista, que surgiu expressivamente Francisco Campos¹⁰, o qual efetivamente conduziu, pela via do discurso oficial,

¹⁰ Passou a ser figura pública nacional, pois assumiu o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, empossado em 1930, pelo governo provisório (SAVIANI, 2007, p. 195).

“inovações” (para aquela época) metodológicas para a escola, para o ensino da leitura e da escrita, numa efervescente atuação escolanovista em Minas Gerais, que deu origem à reforma de Francisco Campos, via decreto de 15 de outubro de 1927, n. 7.970, representando uma tomada de posição política que consistiu numa tentativa de responder ao momento histórico vivenciado pela educação mineira nos anos de 1920.

Tal decreto oficializou a reforma do ensino primário, técnico-profissional e normal, em Minas Gerais, almejada por Campos.

A reforma caracterizava os esforços anteriores em termos educativos como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino **clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%)** eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira (CARVALHO, 2012, p. 226-227 grifo nosso).

A partir do decreto citado foi dada ênfase a uma política do ensino da leitura e da escrita, provocando, em nosso entender, uma demarcação política da época, a chegada do termo método global de contos, para designar um método de alfabetização adotado na educação mineira. Termo esse, que se tornou conhecido em anos posteriores em diferentes estados brasileiros, incluindo o estado do Espírito Santo. Segundo Maciel (2001), a Reforma Francisco Campos pode ser considerada como um marco na história da alfabetização em Minas Gerais, pois “[...] a partir dela é decretado o uso, a adoção do método global para a alfabetização de crianças” (MACIEL, 2001, p. 94 grifo nosso).

Maciel (2001) aponta que, em 1927 (ano em que foi decretado a adoção do que passou a ser denominado em Minas Gerais de “método global”), já havia grande influência dos pressupostos decrolyanos na escola mineira, ou seja, quando o método foi decretado, já haviam estudos sobre e desse autor circulando em Minas Gerais e em outros estados, inclusive no Espírito Santo. Como exemplo, a autora destaca que, no Programa de Ensino de 1927, para a escola primária mineira, havia uma adaptação dos pressupostos de Decroly, materializada em atividades para as professoras alfabetizadoras – “Planos de aulas expostos em 77 páginas” (MACIEL, 2001, p. 96).

Conforme já discutido no capítulo 3, Decroly apresenta em seus trabalhos, proposições para o ensino da leitura – método ideovisual –, a organização curricular em centros de interesse e a globalização na aquisição do conhecimento (VALDEMARIN, 2010, p. 91). É importante salientar que são essas proposições que se tornaram eixos da proposta pedagógica de Minas Gerais nas quais se apoia o “método global” defendido pela professora Lúcia Casassanta.

Segundo Maciel (2001), visando fortalecer os estudos e a implementação do “método global” em Minas Gerais, Francisco Campos enviou Lúcia Casassanta¹¹ e outras professoras¹² para estudarem na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Os estudos sobre as inovações metodológicas vivenciadas nessa Universidade foram o ponto de partida para Lúcia Casassanta continuar a pesquisar e colocar em prática o conhecimento que produziu com suas alunas-mestras na disciplina metodologia da linguagem e nas experimentações feitas nas Classes Anexas da Escola de Aperfeiçoamento. É, portanto, a partir de toda essa vivência, que as proposições teóricas do “método global” são metodologicamente sistematizadas por Lúcia Casassanta, viabilizando assim, o processo do método por meio de contos e de historietas, por isso, também a denominação de método global de contos.

Segundo Maciel (2001, p. 117) Lúcia Casassanta tinha uma preocupação de ofertar às suas alunas-mestras e às professoras mineiras uma formação aplicável. O “método global” passou a ser proposto de forma prescritiva para que fosse percebido com certa objetividade todas as suas “[...] vantagens sobre os métodos de marcha sintética”. Desse modo, Maciel (2001) acrescenta que se criou uma “ortodoxia” em torno do método global de contos e de suas técnicas, destacando que Lúcia Casassanta defendeu, em toda a sua trajetória profissional, a hegemonia do método global de contos para a alfabetização.

Maciel (2001) ainda destaca que a defesa desse método pode ser atribuída a Casassanta, desde que não desprezemos a ideia de que havia no contexto social e

¹¹ Lúcia Schmidt Monteiro de Castro – depois de enlace matrimonial com Mário Casassanta, se torna Lúcia Monteiro Casassanta.

¹² Alda Lodi, Inácia Guimarães, Amélia de Castro Monteiro e Benedita Valadares.

histórico de seu aparecimento e divulgação condições que lhes foram favoráveis: o desejo político educacional (Decreto de Francisco Campos); favorecimento de estudos e aplicação da nova metodologia; o funcionamento escolar; a formação docente e o material didático. Tais condições foram ofertadas a Lúcia Casassanta e à sua proposta nos anos seguintes.

Segundo Maciel (2001), Lúcia Casassanta tinha intenção em caracterizar o método como sendo respaldado por conhecimentos científicos, pois “[...] a comprovação científica enfatizada pela professora, não permitia negar o Método Global de Contos ‘como o melhor método para a aprendizagem inicial das crianças’ (MACIEL, 2001, p. 119).

Tal intenção, a nosso ver, tinha razão de ser para a época em que o método global de contos estava sendo estudado e propagado, pois a cientificidade nos processos de ensino e aprendizagem era uma das significativas características do movimento da Escola Nova. Lúcia Casassanta tinha uma proximidade com os representantes do movimento escolanovista. Seu esposo, Mário Casassanta, amigo confiante de Francisco Campos, desde a amizade travada na escola de Direito, foi uma das personalidades representativas do movimento da Escola Nova em Minas Gerais, pois sua assinatura esteve presente no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Nesse período ele já assumia a direção geral da Escola de Aperfeiçoamento, fortalecendo assim a defesa e divulgação do Método Global de Contos (MACIEL, 2001).

A articulação de Lúcia e Mario Casassanta com autoridades nacionais, na época, era muito significativa. Nos anos de 1930, por exemplo, Lourenço Filho, considerava os trabalhos desenvolvidos na Escola de Aperfeiçoamento, sobretudo nos laboratórios de Linguagem e de Psicologia, como autênticas investigações científicas sobre a leitura e a escrita (MACIEL, 2001, p. 119).

Nos anos de 1920, havia em Minas Gerais certa expectativa por uma escola “renovada”. Como exemplo, o número 25 da Revista do Ensino (MG), lançada em 1927, a qual comemorava 100 anos do Ensino Primário em Minas Gerais (decretado em 15 de outubro de 1827), faz referência a uma ESCOLA ANTIGA e uma ESCOLA NOVA (Figura 1).

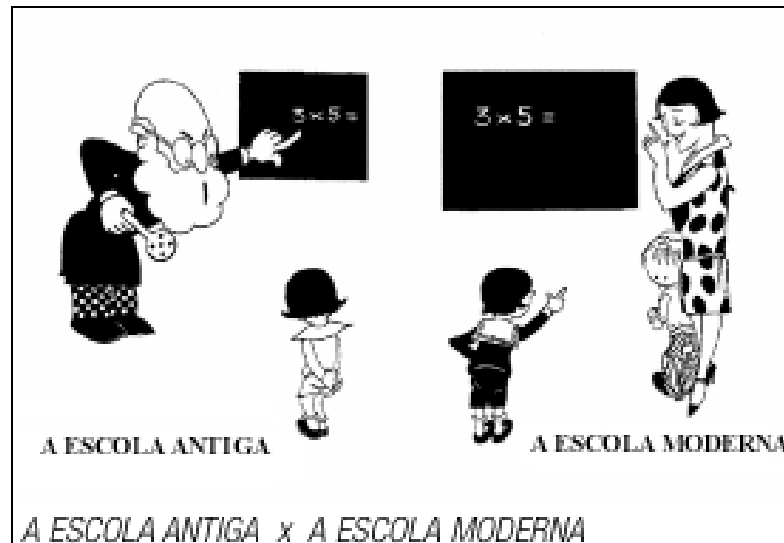


Figura 1: Texto da Revista do Ensino (MG).
 Fonte: Revista do Ensino de Minas, Ano III, n. 23, out. 1927.

Segundo Vidal e Faria Filho (2002, p. 4), este texto aparece na revista, ocupando duas páginas que se ladeiam. Cada figura, eloquente em suas mensagens, se materializam em uma página, de modo que o leitor possa vê-las simultaneamente. Vidal e Faria Filho (2002, p. 4) comentam este texto imagético do seguinte modo:

Na gravura da página esquerda, vemos, ocupando toda a parte superior esquerda, um velho professor, de óculos, jaleco preto e palmatória na mão direita, com ar severo, apontando, com a mão esquerda, para o quadro negro, o qual ocupa o canto superior direito e onde está "armada" operação de multiplicação ($3 \times 5 =$). No canto inferior direito, encontra-se uma aluna, de mãos postas atrás das costas e cabeça baixa, parecendo não ter o que dizer. O pequeno espaço deixado nesta gravura para a resposta, parece querer reafirmar a não resposta da criança. Embaixo da gravura, em letras garrafais, está escrito A ESCOLA ANTIGA (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 4).

E continua os autores:

A outra página é bem diferente. Nela uma professora, elegantemente trajada, portando um vestido de bolinhas pretas e salto alto, ocupa toda a parte direita da página. De forma risonha, a professora, parece conversar com os alunos, com mão esquerda aponta para o quadro, o qual se encontra no canto superior esquerdo da página e onde pode-se ver, armada, a mesma operação. A mão direita da professora está pousada sobre a cabeça de um menino, o qual, pelas vestes remendadas, parece ser pobre. No canto inferior esquerdo, outro menino, vestindo um uniforme de marinheiro, sapatos e meias, de cabeça erguida, levanta o braço, parece querer dialogar com a professora. O maior espaço deixado, no quadro, para a resposta do aluno, está a demonstrar que ele sabe o que responder. Embaixo da gravura, também em letras garrafais, está escrito A ESCOLA MODERNA (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 4).

Nesse contexto, de expectativas na educação mineira, por uma educação nova/moderna, vemos que Lúcia Casassanta e Mário Casassanta são dois agentes que, assegurados e legitimados pela política educacional mineira e nacional da época, se apropriam das representações do ideário da Escola Nova e passam a produzir, para o campo da alfabetização e do ensino da leitura um modelo ideal, fidedigno, que passa a ser usado, inicialmente no Estado de Minas Gerais e, posteriormente em outros estados no Brasil, incluindo o estado do Espírito Santo.

Sabemos, por meio de pesquisas realizadas no PPGE/UFES, que o Método Global de Contos circulou no Estado do Espírito Santo, nos anos de 1950 e 1960. No entanto, as proposições de Decroly ou o método ideovisual, já nos anos de 1930, circulavam no Estado do Espírito Santo, pois, de acordo com Gomes (2008), que pesquisou a história da alfabetização de 1924 a 1938, o modelo da escola ativa foi adotado pela política educacional capixaba.

No ano de 1929, os dirigentes do Estado e da Instrução pública parecem encontrar a solução para o problema da formação dos professores e para divulgação do novo modelo de ensino considerado “mais inovador”. Assim, nesse ano, tem início a reforma do ensino baseada nos princípios da Escola Nova, proposta por Atilio Vivacqua (GOMES, 2008, p. 101).

O trabalho de Falcão (2010), que estudou a história do ensino da leitura no estado do Espírito Santo, no período de 1946 a 1960, encontrou vestígios de apropriação das formulações decrolyanas, ou seja, do método ideovisual pelas políticas públicas, conforme expresso no fragmento abaixo, retirado, pela autora, do programa de 1936 para o 1º ano escola capixaba:

Resumo das orientações para o ensino da leitura, ano de 1936

1º ano: Leitura no quadro evitando a decoração; Após exercícios constantes no quadro introduzir leitura de lições curtas no livro, despertando o hábito de ler e familiarizando o aluno com diversos modos de expressões, mas alternar com o quadro negro; Adotar o **método global** ou de associação de palavras e **ideo-visual**; Análise ou decomposição: frase, palavra, sílabas e letras. Jogos. A cartilha deve ser entregue ao aluno depois de um a dois meses de exercícios no quadro negro (FALCÃO, 2010, p. 174 grifos nossos).

Campos (2008), que investigou a história da alfabetização no Espírito Santo nos anos de 1950, aponta que nesse período não só os princípios decrolyanos circulavam na escola capixaba como também o método global de contos,

materializado em manuais produzidos por Lúcia Casassanta e suas alunas-mestras na Escola de Aperfeiçoamento. Nesses materiais, encontram-se materializados postulados de Decroly. Nesse período, as políticas educacionais desejavam promover a aprendizagem da leitura e, assim, contribuir para melhoria no ensino primário, principalmente na 1ª série primária, que apresentava rendimento insatisfatório.

Essa problemática, como se observa, persiste em nosso estado, nos anos de 1960, e uma das medidas que já vinham sendo adotadas, por parte de agentes da gestão educacional, foi o investimento na formação de professores, que, por essa via, teriam acesso às teorias educacionais em voga no país, em especial o ativismo, que estavam sendo consideradas importantes para promover a educação primária. Essas teorias eram “[...] balizadas pela contribuição dos avanços da Psicologia e chegavam aos professores cursistas por meio de materiais e métodos de ensino que eram trabalhados em programas de formação [...]” (SCHWARTZ, 2012, p. 6).

Em nosso estado, os cursos de aperfeiçoamento para professores, nesse período, ficavam a cargo da Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas (DOPP) e era comum sua divulgação pela imprensa local, como se pode verificar em uma nota publicada no jornal A Gazeta, de 20 de março de 1960.

Nessa nota, faz-se o seguinte comunicado: “Curso para professôres primários se instalará amanhã [Mimoso do Sul]”. Informa-se, ainda, que posteriormente o mesmo curso seria estendido a outros dez municípios capixabas. No texto, constam nomes das professoras Junia Bueno, Renilda da Silva Neve, Lucilla Lamego Passos, Norma Zulane Rios e Ana Furtado Araújo, responsáveis por ministrar o curso sob liderança da professora Iracema Conceição Silva. Quanto ao objetivo assim se registra:

O programa, elaborado pelo pessoal da DOPP, tem como finalidade aprimorar o professorado de Ensino Primário nas modernas e racionais normas pedagógicas, atualizando-o quanto aos avanços da técnica pedagógica. As matérias do programa do curso são as seguintes: língua pátria – período preparatório, período inicial. Composição. Ortografia. Leitura [...] (A GAZETA, 1960, p. 6).

Criada pelo Decreto-Lei nº 16.471, de 24 de fevereiro de 1947, que reorganizou a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Espírito Santo e regulamentada, em 1º de março de 1947, pelo Decreto de nº 16.481, a Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas (DOPP) tinha por finalidade “[...] planejar e elaborar programas, sistemas de verificação do rendimento escolar, orientar o magistério e promover a seleção de professores, diretores e inspetores” (ESPÍRITO SANTO, 1947, p. 13). Ela dividia-se em quatro setores: pesquisas pedagógicas, planejamentos e programas, seleção e aperfeiçoamento, e documentação.

A cada setor eram atribuídas competências distintas. O de pesquisas pedagógicas, por exemplo, era responsável por todo trabalho que dizia respeito ao aferimento e julgamento do rendimento escolar, a partir dos quais estudava e propunha alternativas/medidas para melhoria do ensino. A cargo do setor de planejamento e programas ficava a orientação do magistério primário e outras ações correlacionadas. Assim, cursos de formação de professores, programas ou sistemas de avaliação de rendimento escolar, seleção de professores, enfim, ações que diziam respeito à prescrição e orientação do fazer pedagógico nas escolas competiam à DOPP, cujos trabalhos eram acompanhados pela Divisão de Ensino Primário (ESPÍRITO SANTO, 1947).

A DOPP, de acordo com Falcão (2010), estava articulada com a política nacional de educação do momento, por meio de relação estabelecida com o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), que visava à efetivação de uma política nacional para o ensino primário. Pela leitura de atas de reunião pedagógica, de grupo escolar no estado do Espírito Santo, foi possível verificar a significativa participação da DOPP na busca para conferir à educação primária, no estado do Espírito Santo, “[...] o estatuto de modernidade dentro de ‘bases científicas’ que estavam em voga no discurso educacional brasileiro [...]” (FALCÃO, 2010, p. 107). Esse estatuto, ou modernidade do ensino, se coadunava com princípios defendidos pelo movimento escolanovista, para o qual o ensino, a escola deveria ser extensão da vivência da criança e meio para transformar a sociedade. Nesse sentido, a função social da escola era alavancar o progresso do país. Entretanto, para isso, eram necessárias mudanças no ensino, sobretudo, no nível primário.

Na Figura 2, podemos perceber a atuação da equipe da DOPP, na promoção de curso de aperfeiçoamento de professores. A correspondência, assinada pela diretora da Divisão, Iracema Conceição Silva, informa os dias do curso e o programa, que “[...] constará de 18 dias de aula sôbre língua pátria, Aritmética, Estudos sociais e ciências naturais, ministrado por professôres portadores de cursos de aperfeiçoamento dessas matérias”. O documento informa, ainda, que o curso destina-se aos professores dos Grupos Escolares “Augusto Luciano”, “Eulália Moreira”, “Ana Lopes Balesteiro” e escolas singulares da proximidade (ESPÍRITO SANTO (Estado, 1961).



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS

Of. nº 395/61

Vitória, 5 de outubro de 1961.

Senhora Diretora:

A Secretaria de Educação e Cultura, através da Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas, programou, para o corrente ano, Cursos de Orientação e Supervisão para Professores Primários, nos municípios da Capital, Vila Velha e Cariacica.

O próximo Curso será instalado na cidade de Cariacica, na sede da Câmara Municipal, e destina-se aos professores dos Grupos Escolares "Augusto Luciano", "Eulália Moreira" "Ana Lopes Balestrero" e Escolas Singulares das proximidades da sede.

O Curso terá início no dia 11 do corrente, funcionando em dois horários: de 7,30 às 10,30 horas, para os professores que trabalham à tarde, e, de 14,30 às 17,30 horas, para os que trabalham pela manhã.

O programa constará de 18 dias de aulas sobre Língua Pátria, Aritmética, Estudos Sociais e Ciências Naturais, ministradas por professoras portadoras de cursos de aperfeiçoamento dessas matérias.

Solicitamos de V.S. ampla divulgação do referido curso, do qual deverão participar todos os regentes de classe dos estabelecimentos acima citados,

As inscrições serão feitas no próprio estabelecimento e enviadas à DOPP dois dias antes da instalação do Curso.

Certa de contar com a valiosa colaboração de V.S., desde já agradecemos e apresentamos-lhe nossas

Cordiais saudações

Iracema Conceição Silva
IRACEMA CONCEIÇÃO SILVA
DIRETORA

Ilm^{as} Sr^{as}
Prof^{as} Vitória Leão Borges Firme
Diretora do G.E. "Augusto Luciano"
CARIACICA

Figura 2: Ofício nº 395/61. Vitória, 1961.
Fonte: EEEFM Professor "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

É importante salientar que, por uma medida da política educacional oficial da época, poderiam ministrar cursos ofertados pela DOPP, aqueles técnicos que obtiveram especialização no Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE¹³). Isso fica evidente, por exemplo, em documentos elaborados pela DOPP e encaminhados às escolas. A esse respeito, apresentamos, a Circular n. 020/64(Figura 3), enviada às escolas, a qual informa sobre como deveriam ser elaboradas as provas escolares. Esse documento da DOPP ressalta que as professoras organizadoras do material eram especialistas formadas pelo PABAE:

O trabalho que ora apresentamos a V. Sa. Resume o esforço e dedicação da equipe de professores primários possuidores de Cursos Especializados feitos no P.A.B.A.A.E, que, nesta Divisão exercem funções técnicas. [...] está constituído de uma coletânea de sugestões de textos para a elaboração de uma prova objetiva. Foram, cuidadosamente, selecionados por série e por matéria, segundo nosso programa de ensino. (ESPÍRITO SANTO (Estado), 1964).

¹³ O PABAE foi um programa de assistência ao Ensino Primário, que teve suas origens na assinatura de um acordo entre Brasil e Estados Unidos. O acordo que possibilitou o início do programa foi assinado, em 22 de junho de 1956, pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado (mineiro), pelo governador do Estado de Minas, José Francisco Bias Fortes e pelo diretor da *United States Operation Mission to Brazil* (USOM/B), William E. Warne, e previa seu encerramento, em 30 de junho de 1961. Acordos posteriores prorrogaram a duração dessa assistência até 01 de agosto de 1964. Coube ao INEP, órgão vinculado ao MEC, a execução do Programa (Portaria n. 7 de 15-01-1957, do MEC) (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

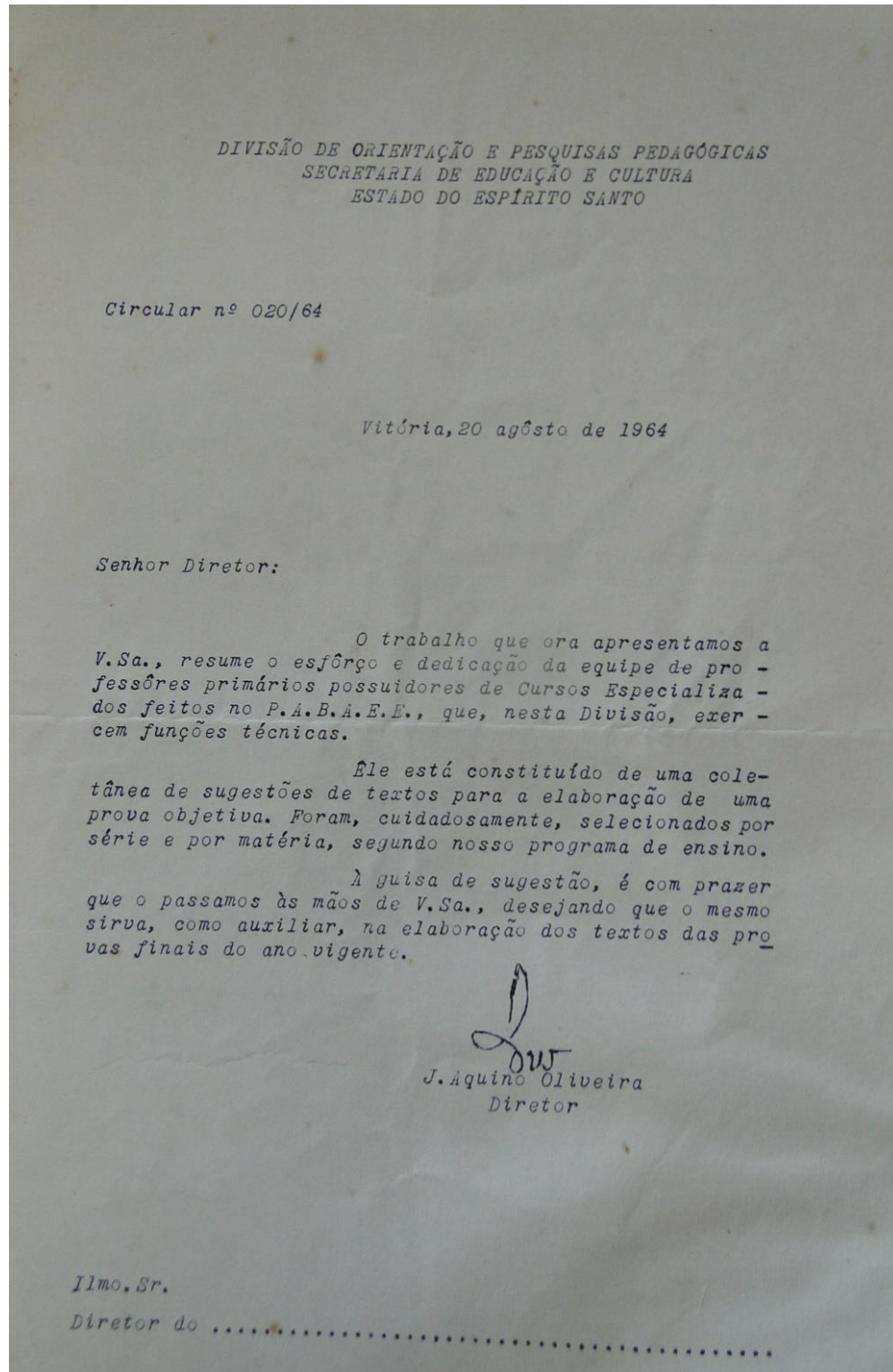


Figura 3: Circular n. 020/64. Vitória, 1964.
Fonte: EEEFM Professor "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

As professoras especialistas pelo PABAEE a que J. Aquino Oliveira (Diretor da DOPP) se refere são: Regina Lucia Ginordoli, Maria Gisseida Pelissari, Marlene Loureiro Serrat, Edna Felício de Souza, Lais Paula da Silva. Esses nomes aparecem

no documento que prescreve as instruções e sugestões de textos para que as escolas pudessem criar suas provas, denominado de “[...] esclarecimento acerca da conceituação e eficácia da aplicação de testes em vista à verificação da aprendizagem dos alunos”.

Verificamos, por meio desse documento, circulação de representação construída por agentes da DOPP, acerca de professor com competência para orientar o ensino da leitura no Espírito Santo, e do PABAEÉ como *locus* privilegiado para a formação desse professor. Como se vê no documento, é a formação docente no PABAEÉ que vai legitimar a competência de quem atua como técnico no campo da alfabetização capixaba, nos anos de 1960.

O modo como se deu o processo de institucionalização do PABAEÉ na política educacional mineira, sobretudo, na política do ensino da leitura, de certa forma, afetou a circulação do “método global”, no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960, pois foi por meio do PABAEÉ que ficou “garantida”, de certa forma, a continuidade do método em terras capixabas.

É preciso compreender que a equipe de elaboradores, divulgadores e defensores do “método global”, em Minas Gerais, não tinham relação amigável com os técnicos norte-americanos, que vieram compor a equipe do PABAEÉ, no Brasil. Paiva e Paixão (2002), no livro “PABAEÉ (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?”, colaboram para compreendermos algumas das razões dos desconfortos, seus desdobramentos e como foi defendido o “método global” em tempos de PABAEÉ.

Para essas autoras, ao estudarmos temas sobre o ensino brasileiro, que tenham ligação com o PABAEÉ, é interessante observar que esse programa deve ser compreendido no contexto de Juscelino Kubistcheck (mineiro), o período populista 1945-1964, marcado por ambiguidades: um projeto nacional desenvolvimentista, convivendo com a ampliação das relações de dependência econômica com países industrializados. Segundo as autoras, a política educacional apresenta exemplos dessas ambiguidades. Cunha (2002), na apresentação do texto das autoras, assim descreve o contexto social e político da época:

O PABAE nasceu em 1956, dois anos antes da conquista do primeiro campeonato mundial de futebol pela seleção brasileira. Justamente quando nosso sentimento nacionalista se projetava por todo país e até mesmo para fora das nossas fronteiras. A arquitetura e o urbanismo modernos tiveram seu ponto mais alto em Brasília, a nova capital que se construía no Planalto central. A bossa nova ganhava o público das rádios, dos discos e dos palcos nos acordes do samba renovado pela expressão jazística. O cinema novo jogava nas telas cenas da favela e do sertão, em busca do verdadeiro homem brasileiro. Em todas as expressões culturais, a qualificação de autêntico(a) servia para designar o oposto de alienado(a), característica de uma importação isenta da política da crítica social e política (CUNHA, 2002¹⁴).

Foi nesse momento de expansão do sentimento nacionalista que o governo brasileiro aderiu ao PABAE, promovendo a formação de educadores brasileiros no Brasil e nos Estados Unidos¹⁵ e

[...] isso num movimento radicalmente oposto ao que já se fazia no Ministério da Educação. De um lado, o PABAE enfatizava o lado técnico do ensino primário, na suposição de que uma boa didática e materiais adequados era tudo o que faltava à escola primária brasileira. De outro lado, o INEP, sob a inspiração de Anísio Teixeira, enfatizava o lado social, na certeza de que existiam determinações culturais e políticas que explicavam, por exemplo, por que as crianças iniciavam tarde a escolarização, por que os pais tiravam os filhos da escola primária antes mesmo de concluírem o curso, ou, ainda, por que o rendimento do ensino era tão baixo – evasão e repetência altas em vez de aprovação e promoção (CUNHA, 2002).

Desse modo, o PABAE se organiza, segundo uma lógica articulada às alterações macrossociais que se gestavam e que se imporiam na década de 1960. “[...] Nesse sentido, o PABAE constituiu-se numa vanguarda pedagógica que pronunciava os anos 60” (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 163). Para as autoras, os principais atores institucionais, nessa época, estavam atentos às relações entre educação e desenvolvimento: INEP, PABAE, USOM-B. Com Juscelino Kubistcheck na presidência da República, o país assiste a uma alteração qualitativa do desenvolvimento capitalista. “[...] o projeto capitalista nacionalista evolui para um projeto capitalista dependente. O estado assumiu a condução do processo de desenvolvimento, acelerando a industrialização” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 165). Do

¹⁴ Informação localizada na orelha do livro. Configura-se como apresentação da obra elaborada por Luiz Antônio Cunha.

¹⁵ Lúcia Casassanta, em 1956, foi uma das participantes do processo de seleção para indicar as professoras-bolsistas que iriam compor a primeira turma que receberiam formação nos EUA sobre o PABAE. Foram indicadas 14 professoras-bolsistas (todas de Minas Gerais) as quais, em 1956/1957, foram enviadas para a Universidade de Indiana nos EUA (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 83).

dia pra noite, se desejava pela via de uma pedagogia pragmática, instrumental modificar o quadro educacional brasileiro.

Diante desse contexto, a adoção do PABAEÉ como programa de formação fazia sentido, pois como nos informam Paiva e Paixão (2002, p. 154), foi a perspectiva tecnicista que orientou toda a atuação deste programa. “[...] Treinamento nas técnicas de ensino foi a palavra-chave nos acordos, nos textos da USOM-B, na orientação da preparação de brasileiros nos EUA e no perfil de assistência ao ensino normal e primário montada” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 154-155). “[...] Os dois eixos de atuação previstos no acordo – treinamento e produção de materiais didáticos – revelam a orientação tecnicista” (PAIVA; PAVÃO, 2002, p. 155).

No PABAEÉ, havia uma crença acirrada na ideia de que se os professores aprendessem a produzir materiais didáticos e fossem treinados a utilizá-los na escola, haveria sucesso na tarefa de ensinar os conteúdos básicos da Língua Pátria, da Aritmética, dos Estudos Sociais e das Ciências. Por isso, não foi sem motivo que

O currículo dos cursos de treinamento foi construído a partir da aposta de que os problemas do ensino primário poderiam ser enfrentados com a difusão de métodos adequados e modernos de ensino. Se a professora primária se apropriasse da correta forma de ensinar Língua Pátria, Aritmética e Estudos Sociais, os índices de evasão e repetência sofreriam redução (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 157).

É possível perceber que o pragmatismo americano marcava fortemente o objetivo do PABAEÉ. Tal perspectiva pragmática, juntamente com uma concepção administrativa impositiva, vão sendo apresentadas, pelo MEC/INEP e pelos técnicos norte-americanos, aos defensores do “método global”, os quais eram os líderes do Instituto de Educação de Minas Gerais¹⁶ (Mário Casassanta, Lúcia Casassanta e outros professores) (PAIVA; PAVÃO, 2002).

¹⁶ O Instituto de Educação foi criado pela Lei n. 439, de 28/9/1906, no Governo João Pinheiro, com o nome de Escola Normal de Belo Horizonte, instalada no prédio construído, originalmente, para abrigar o Tribunal da Relação de Minas Gerais. Foi remodelado, em 1926, para adaptar-se às necessidades da Escola Normal. Seu primeiro diretor foi o professor Aurélio Pires de Paula Magalhães, tendo como secretário o professor Arthur Joviano. Em 1946, a Escola Normal Modelo (Decreto n. 1.836) se transformou em Instituto de Educação de Minas Gerias (PAIVA, PAIXÃO, 2002, p. 45).

O Instituto de Educação de Minas Gerais seria a sede para o estudo piloto do PABAE¹⁷. No entender de Mário Casassanta, desse centro piloto ele poderia coordenar a reforma do Ensino Normal e o Ensino Primário, conforme anunciadas pela política educacional da época. Por isso, no início, a liderança do Instituto de Educação recebeu a proposta do trabalho a ser executado de forma positiva (PAIVA; PAVÃO, 2002).

Paiva e Paixão (2002, p. 40) destacam que, no início das conversas e/ou negociações sobre o acordo, Mário Casassanta e Lúcia Casassanta defendiam a vinda do PABAE, pois a expectativa era a possibilidade da volta dos tempos de Francisco Campos.

Reviver a Escola de Aperfeiçoamento e o período de Francisco Campos tinha sentido especial. Significava retomar o lugar de vanguarda na educação, do qual se orgulhavam os mineiros e garantir, para Belo Horizonte, o título de 'Capital Pedagógica do Brasil', conquistado, segundo Jacinto Álvares Silva Campos, à época das reformas de Campos. (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 16).

No entanto, no período de discussão e implantação do acordo, em Minas Gerais Lúcia e Mario Casassanta e outros professores, fortes política e academicamente, passaram a entender que a condução do processo não lhes pertencia, uma vez que as principais decisões estavam sendo tomadas em outras instâncias, e que o papel dos defensores do "método global" estava mais para o nível de execução que para o de decisão. Segundo Paiva e Paixão (2001, p. 42), as principais decisões eram tomadas por Anísio Teixeira, diretor do INEP, e pelos codiretores do Programa, Renaut (como Secretário de Educação) e Hart (Diretor da Divisão de Educação da USOM). Nesse contexto, tem origem a oposição do grupo brasileiro ao PABAE, em Minas Gerais (PAIVA; PAVÃO, 2002, p. 43).

Paiva e Paixão (2002) informam que, à medida que as diferenças na percepção do papel a ser desempenhado pela liderança do Instituto se explicitam, o PABAE vai sendo isolado e acaba constituindo uma espécie de gueto. "[...] era uma escola dentro de outra escola, com corpos docentes, classes experimentais anexas,

¹⁷ Decisão posta pelo Ministro da Educação da época Clóvis Salgado. Em ofício de 11 de junho de 1956, o Ministro explicitava a criação do Centro Experimental no Instituto (PAIVA; PAVÃO, 2002, p. 39).

salários e organização do trabalho diferentes (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 44). Desse modo,

O PABAE E aparecia, aos olhos dos demais professores e alunos do Instituto de Educação, como um oás is de fartura: fartura de material didático e privilég ios (ônibus que levava e trazia os professores de casa até o trabalho, gratificações por tempo integral de trabalhos etc.). Fisicamente, os espaços eram delimitados: os professores do PABAE E tinham seu próprio café e banheiro. Havia, ainda, outra barreira separando os dois grupos: a da língua. Os americanos não falavam português, e a maioria dos professores do Instituto, com exceção daqueles que fizeram curso nos Estados Unidos, não falavam, evidentemente, inglês. Mário Casassanta também não dominava bem o inglês, o que exigiu a utilização de tradutor em suas reuniões com o diretor americano (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 44-45).

A oposição ao PABAE E, constituída em torno do Instituto de Educação, contribuiu para que o projeto não se concretizasse nos termos pretendidos. O instituto não foi transformado em um Centro Experimental de Estudos-Piloto, e não houve a reforma do Ensino Normal. O PABAE E ocupou dependências daquela instituição, sem com ela se confundir (PAIVA; PAVÃO, 2002, p. 157).

É importante citar que o Instituto de Educação nunca assimilou o PABAE E, e não o incorporou à sua história. “Nas comemorações relativas ao aniversário daquela instituição, em 1986 (80 anos), as notícias divulgadas não falavam do PABAE E. Foi um modo de dizer que a história do PABAE E não faz parte da história da Casa Rosada” (PAIVA; PAVÃO, 2002, p. 157).

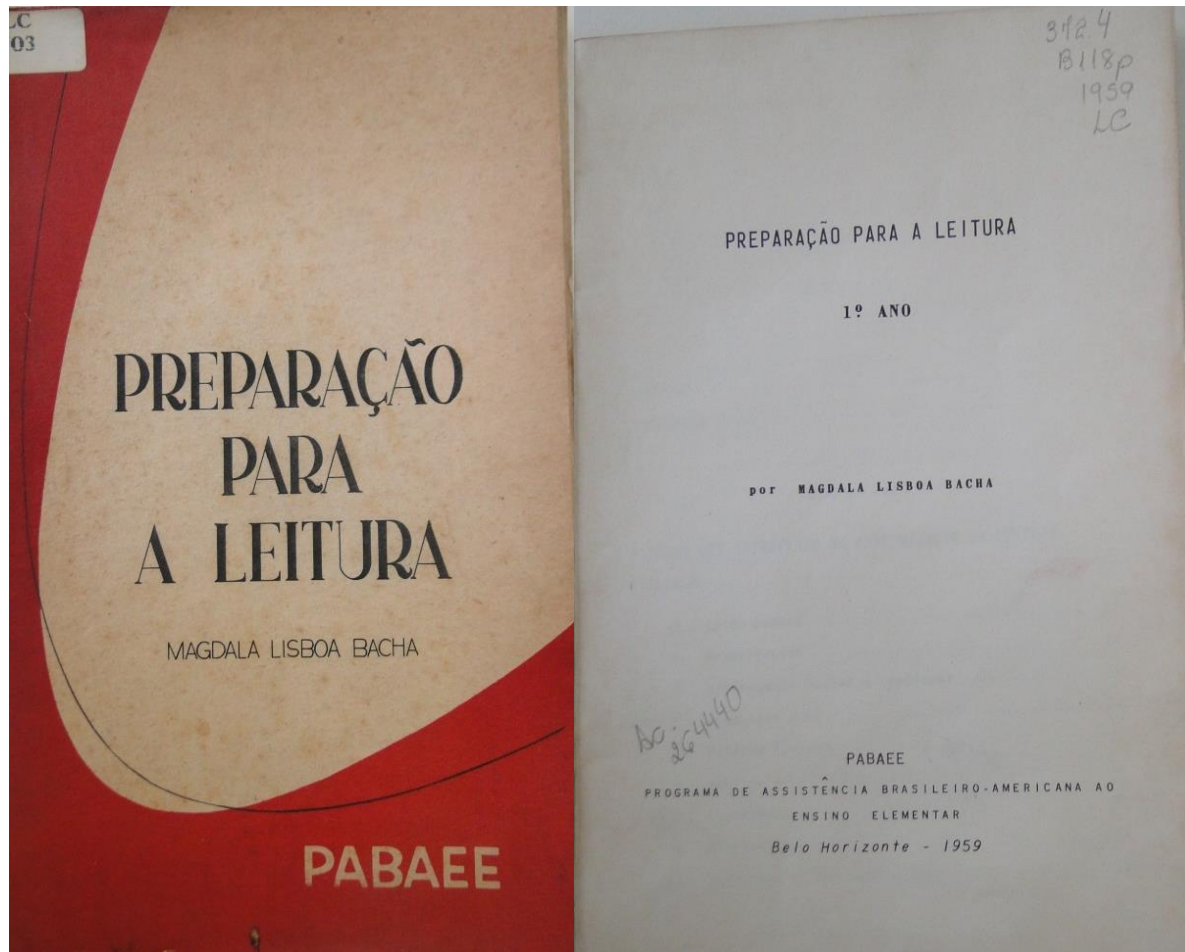
Desse modo, foi sendo construído um núcleo de oposição ao PABAE E dentro do Instituto de Educação. Essa oposição, apesar de não aparecer publicamente, não se esgotou rapidamente, ao contrário, manteve-se ao longo do tempo em que o PABAE E existiu (PAIVA, PAIXÃO, 2002, p.40-41).

O lado mais visível do confronto entre o Instituto de Educação e o PABAE E, para os educadores mineiros, refere-se ao campo da metodologia de alfabetização. A proposta política-pedagógica do PABAE E “[...] não trabalharia com o Método Global defendido por Lúcia Casassanta e, por isso, teria alimentado sua oposição” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 41).

Contraditoriamente, vestígios apontam que mesmo que o “método global” não tenha sido o método oficial do PABAE, este programa conviveu com esse método e ainda o circulou no interior de suas atividades, no Brasil e no Espírito Santo. Um exemplo, são textos produzidos para a formação de professores no PABAE, que circularam durante o período de existência desse programa, e que faziam referências aos princípios/práticas do “método global” e aos trabalhos de Lúcia Casassanta. Tais vestígios são observados em fontes documentais como: a) folhetos produzidos para formação de professores por agentes do programa; b) artigos publicados em revista pedagógica; c) propostas de avaliação acerca da leitura na escola capixaba; d) atas de escola capixaba; e) correspondência que circulou em escola, no estado do Espírito Santo, informando as leituras para a formação.

Apresentaremos a seguir algumas dessas fontes as quais indicam a defesa do “método global” e/ou de seus princípios que circulavam em tempo de PABAE, considerando-o como um método ideal.

As Figuras 4 e 5, a seguir, referem-se à capa e folha de rosto de um documento produzido por Magdala Lisboa Bacha, uma das 14 bolsistas escolhidas por Lúcia Casassanta para fazer a formação na Universidade de Indiana (EUA) e atuar no PABAE.



Figuras 4 e 5: capa e folha de rosto. Preparação para leitura. Belo Horizonte, 1959.
 Fonte: acervo Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais

Esse documento foi elaborado, em 1959, para formação de técnicos educacionais que se dirigiam de diferentes Estados Brasileiros até o Instituto de Educação, a fim de receberem instruções para o trabalho de ensino na escola, incluído o ensino da leitura. Esses materiais eram elaborados pelas próprias professoras que atuavam no PABAE e não recebiam, até 1963, direitos autorais (PAIVA, PAIXÃO, 2002, p. 152).

A autora do documento em questão, no “Prefácio”, informa de que modo situa as orientações que apresenta no material. O objetivo específico, conforme expresso em seu título “Preparação para a leitura”, era apresentar sugestões para as professoras alfabetizadoras realizarem com crianças no período preparatório da leitura (práticas que também eram, desenvolvidas por Lúcia Casassanta), conforme observamos nas colocações de Bacha a seguir (Prefácio na íntegra):

PREFÁCIO

É comum nos dias atuais ouvirem-se pessoas mais velhas exclamar: “Como a escola está mudada! No meu tempo, não era assim”. De fato, e felizmente para as crianças, os processos educacionais não permanecem estacionários, mas evoluem, acompanhando as outras mudanças culturais ao nosso redor. Basta observar, como exemplos das manifestações desse progresso, a maneira – tão diferente de outrora – como a criança é recebida em sua sala de aula, como vive os seus primeiros anos escolares, como se prepara para aprender. A esse período, que marca o início do ajuste do aluno em um ambiente novo para ele e ao qual se procura ajudá-lo a desenvolver habilidades e atitudes, que deverá possuir, para que a aprendizagem seja possível, dá-se o nome de período preparatório.

Em Minas Gerais, já há muito tempo, um movimento, liderado pela grande educadora **D. Lúcia Casassanta**, **tem mostrado a necessidade desse período e como realizá-lo. Graças a tal impulso, as experiências se multiplicaram, beneficiando inúmeros escolares.**

Quisemos contribuir também, com uma parcela, para êsse benefício; organizamos, assim, o folheto que ora apresentamos, **sobre a preparação para o aprendizado no primeiro ano, dando particular ênfase ao da leitura.**

Para a elaboração contamos com o auxílio da técnica norte-americana em Metodologia da Linguagem, professora Luella Keithahn, a quem agradecemos, por ter enriquecido o nosso trabalho com as idéias.

Servimo-nos também, de diferentes livros como base para organização do todo. Acham-se citados na bibliografia.

Pensando em tornar mais claro e sugestivo o nosso pensamento achamos que nada poderia ilustrá-lo melhor do que fotografias e desenhos. As primeiras foram tiradas por José Carrera Rezza em classes do Jardim e do 1ª ano do Grupo Escolar de Demonstração do Instituto de Educação. Os desenhos foram feitos por Luis Woods de Carvalho.

Não tivemos intenção de esgotar o assunto “Preparação para a Leitura”. Quantas e quantas atividades pode realizar o professor em sua sala de aula que não foram aqui apontadas! É a magnífica obra de criação, que se manifesta em cada canto em que haja crianças e mestre. Possa nosso trabalho ser uma inspiração para novas criações. Magdala Lisboa Bacha (PREFÁCIO, 1959, p. 7-8, grifos nossos).

As colocações de Bacha, Professora de “Metodologia da Língua Pátria”, no PABAAE, nos permitem pensar que esse documento foi organizado de modo a dar continuidade às reflexões e circulação da perspectiva de Lúcia Casassanta nas formações de técnicos e professores, que as multiplicariam em seus estados.

Atividades propostas nesse material apresentam indícios que textos produzidos, na Escola de Aperfeiçoamento, sob orientação de Lúcia Casassanta, enquanto professora de Metodologia da Linguagem, deveriam ser utilizados na escola, pois Bacha utiliza palavras em diferentes jogos a partir de termos que se encontram, por

exemplo, no Livro de Lili: “Lili”, “bolo”, “piano”, “Totó”, conforme apresentamos a seguir na Figura 6.

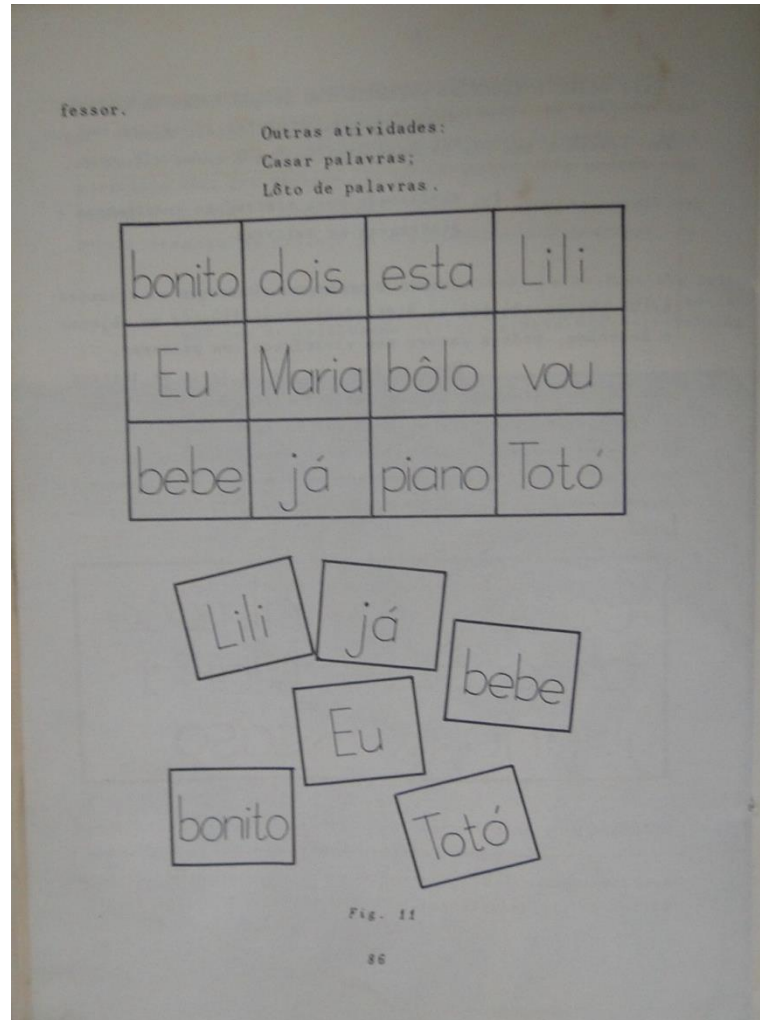


Figura 6: atividade escolar.

Fonte: Magdala Lisboa Bacha. Preparação para leitura. PABAE: Belo Horizonte, 1959.

O folheto que estamos analisando foi um presente que Magdala Bacha ofertou a Lúcia Casassanta e nele, encontramos uma dedicatória dessa autora à professora e a seu esposo: “A querida d. Lúcia e ao Dr. Mário, com admiração e afeto. Magdala, B. Hte, março 1959”. Palavras que a nosso entender são vestígios de certo contentamento de Bacha (1959) por poder contribuir com uma parcela do que havia aprendido com Lúcia Cassasanta, e agora defendia no contexto do PABAE. Ver Figura 7, a seguir:

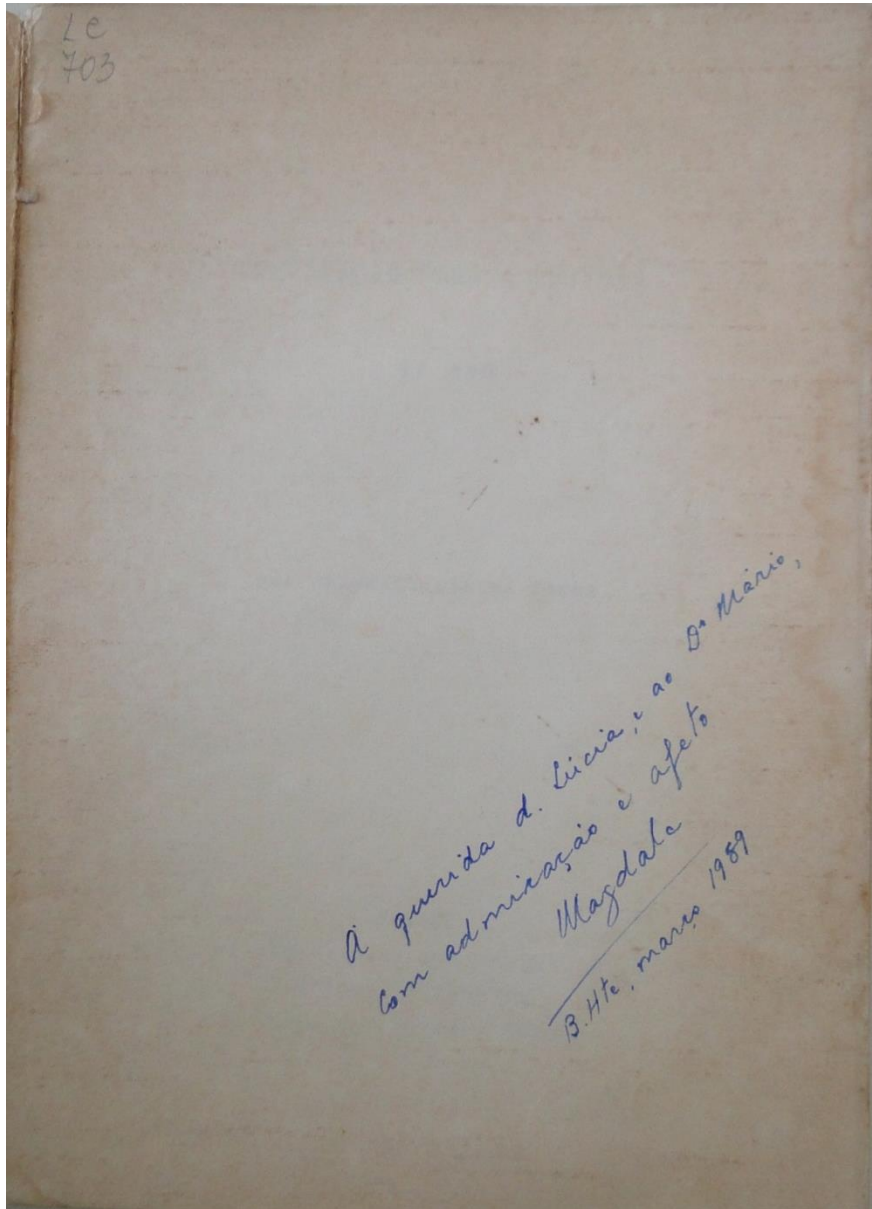


Figura 7: Dedicatória a Lúcia e Mario Casasanta.

Fonte: Magdala Lisboa Bacha. Preparação para leitura. PABAE: Belo Horizonte, 1959.

As práticas de escrita de Bacha não se limitaram à feitura e circulação de folhetos e livros no PABAE. Essa professora também escrevia, no final dos anos de 1950 a início dos anos de 1960, para revistas de circulação nacional, como é o caso de seu texto intitulado “Compreensão, alma da leitura”, publicado na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 83, maio de 1962. Tal texto é inscrito nessa revista como representando uma posição pedagógica do PABAE¹⁸ sobre o ensino da leitura.

¹⁸ Nossa pesquisa documental nos apontou que o PABAE também inscreveu diferentes textos de diferentes áreas na Revista de Ensino do Rio Grande do Sul, nos anos de 1960. Como exemplo, temos os seguintes textos: “Como ensinar as crianças a ouvir eficazmente”, Revista do Ensino, n.

À guisa de esclarecimento, é importante salientar a importância da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul para o contexto da época em que o ideário do PABAAE nela circulou. Segundo Bastos (2005), tal revista pode ser entendida como um veículo da imprensa pedagógica no Brasil. Editada pela primeira vez, em setembro de 1939, e sendo publicada até o ano de 1942, primeira fase da edição, e de 1951 a 1978, segunda fase, nesta época a Revista do Ensino buscava

[...] ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério, elevando o nível qualitativo dos profissionais da educação, através da divulgação de experiências pedagógicas, da realidade da educação e do ensino, como apoio ao conteúdo das diferentes áreas que compunham o currículo do ensino elementar e posteriormente do 1º grau. (BASTOS, 2005, p. 339).

Foi nessa segunda fase da revista (1951-1978) que Bacha e demais professoras, que produziam textos em diferentes áreas no PABAAE, fizeram suas publicações. O texto que citamos de Bacha “Compreensão, alma da leitura” tinha como o objetivo discutir o processo de leitura com foco na compreensão e não na decodificação. Nele, Bacha (1962) defende os princípios que devem ser considerados para que a compreensão no ato da leitura ocorra. Desse modo, a autora discute, no texto, os seguintes tópicos: a) como ajudar a criança a identificar a ideia principal de uma leitura; b) atividades que levam a criança a identificar o pensamento central do trecho; c) como ajudar a criança a ler, cuidadosamente para apanhar pormenores, d) atividades que levam a criança a identificar pormenores; e) fatores que interferem na compreensão da leitura.

Vemos, nos tópicos apontados por Bacha, princípios de um ensino de leitura que toma partes maiores de um texto como ponto de partida para que os sujeitos nesse processo alcancem a compreensão. Bacha (1962, p. 23) chega a dizer que “[...] antigamente, a preocupação máxima era a decifração de símbolos. A leitura consistia no reconhecimento de letras, sílabas e palavras”, mas

78, 1961, p. 40-42; “Habilidades necessárias para a aprendizagem das lições”, Revista do Ensino, n. 78, 1961, p. 27-28); “A importância do período preparatório na aprendizagem da leitura (II)”, Revista do Ensino, n. 76, maio de 1961, p. 27-28; “A importância do período preparatório na aprendizagem da leitura (III)”, Revista do Ensino, n. 77, agosto de 1961, p. 27-28; “Como adaptar o processo de trabalho em grupo às limitadas condições de nossas escolas”, Revista do Ensino, n. 76, maio de 1961, p. 43-45.

[...] hoje, isto não é considerado leitura, porque ler é interpretar. Os símbolos são no novo conceito, estímulos que após percebidos pelos olhos são levados à mente, a qual reage a eles, lhes reconhece e lhes dá sentido. Não há dúvida de que o ato ou processo da leitura é bastante complexo (BACHA, 1962, p. 23).

É possível perceber, implicadas no pensamento defendido por Bacha (1962), marcas dos postulados decrolyanos, como vimos no capítulo anterior em especial a ideia de que o sujeito, subjugado ao seu potencial psicobiológico, capta pela visão o que é externo a ele, naturalmente, e leva à mente, lugar onde será produzida a compreensão. Como em Decroly, o visual descarta o fonético (BRASLAVISKY, 1971, p. 78). Essa é a ideia central que subsidia a proposta pedagógica do “método global”, expresso por Lúcia Casassanta desde os anos de 1920.

Ainda nesta revista um artigo intitulado “Habilidade de interpretação – Programa de leitura – Primeiro ano”, também inscrito na revista como representando o pensamento pedagógico do PABAE, acena que o Programa incentiva o uso de manuais didáticos produzidos por Lúcia Casassanta e suas ex-alunas. Os materiais/textos utilizados para exemplificar o tratamento da leitura para o Programa do Primeiro ano, apontam indícios de que foram extraídos do manual didático ““O livro de Lili””, quais sejam: “Joãozinho e Totó”, “O piano e Lili” e “Lili”. Acreditamos que há, portanto, nesse texto, um desejo de que os materiais produzidos por Lúcia Casassanta continuassem a circular no Brasil, conforme podemos observar na Figura 8, a seguir:

PROGRAMA DE ASSISTENCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR - PABAAE



TOTÓ

Totó está contente
Ele diz:
Au, au, au
Que bom!
Eu vou a casa de Lili.
Eu vou passear de automóvel.

As crianças devem ler a história silenciosamente e responder às perguntas antes da leitura em voz alta.

Exemplo: a professora diz: Tenho aqui uma história sobre um personagem de nosso livro. Leiam toda a história para descobrir quem é.

QUEM SOU?

Eu estou contente.
Eu vou passear de automóvel.
Eu vou à casa de Lili.
Quem sou?

2 - LER PARA APANHAR DETALHES:

Para tornar possível a leitura de perguntas e respostas, a fim de procurar detalhes, é interessante que se escrevam sentenças, como a dos exemplos abaixo, em fichas de cartolina. Coloquem-se as respostas misturadas no suporte de fichas. Peça-se a uma criança para ler a pergunta e a outra para procurar e ler a resposta (todas as crianças devem fazê-lo silenciosamente). Continue-se da mesma maneira até que todas as perguntas e respostas sejam lidas.

Quem gosta de doce?
Quem toca piano?
Como se chama a cachorrinha?
Qual o brinquedo de Joãozinho?

Joãozinho tem uma bola.
Lili e Paulinho gostam de doce.
Lili toca piano.
Suzete é a cachorrinha.

3 - LEITURA CRÍTICA:

a. A fim de encorajar as crianças a analisarem o material lido, escreva perguntas como as abaixo uma de cada vez, no quadro-negro. Depois que cada pergunta for escrita peça às crianças que as leiam primeiro silenciosamente e depois oralmente.

HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Programa de leitura - Primeiro ano

Desde a fase do pré-livro a criança deve aprender a ler silenciosamente e com compreensão. A habilidade de ler interpretativamente envolve outras habilidades como a de ler para ganhar uma informação, ler para provar uma afirmação, ler para avaliar (pensamento crítico), ler para organizar um material, etc.

As crianças precisam ser orientadas, a fim de que leiam silenciosamente, sôzinhas, um material desconhecido. Para isto é necessário que o material não contenha palavras novas para elas. O fato de se fazer com que a criança leia silenciosamente com um motivo definido e o de se conversar com ela sobre o conteúdo do material, antes da leitura oral, ajuda-a a desenvolver sua habilidade de interpretação. Seguem-se alguns exemplos de maneiras pelas quais se pode auxiliar a criança a ler com compreensão. (Observe-se a ênfase que é dada à leitura silenciosa para se retirar o sentido).

1 - LER PARA GANHAR INFORMAÇÃO:

Exemplo: a professora diz: Tenho aqui uma outra história sobre Totó. Vocês acham que Totó gosta de passear? Leiam esta história para ver onde ele foi e o que ele fez.

REVISTA DO ENSINO - RS - V. 11 - N.º 83 - MAIO DE 1962.

30

Figura 8: artigo: habilidade de interpretação – primeiro ano, PABAAE.
Fonte: Revista de Ensino. RS, v. 11, n. 83, maio de 1962.

No texto em questão, também nos chamou a atenção pensar como a escola, pautada nos princípios do “método global”, deveria desenvolver a habilidade de interpretação no ato da leitura. Segundo o texto (ver coluna esquerda)

Desde a fase do pré-livro a criança deve aprender a ler silenciosamente e com compreensão. A habilidade de ler interpretativamente envolve outras habilidades como a de ler para ganhar uma informação, ler para avaliar, ler para organizar um material etc. (PABAE, 1962, p. 30).

Como vemos, há um incentivo para se ler silenciosamente na escola. Desse modo, o PABAE indica que a prática de leitura, no primeiro ano, deva ocorrer pela via da leitura silenciosa. Assim, vemos no desenho (lado superior esquerdo da página) uma criança com mãos postas para baixo, olhos fixados nas páginas de um livro aberto, com sua boquinha fechada, demonstrando fazer leitura silenciosa. Lembramos que a prática de leitura silenciosa era incentivada pelo discurso decrolyano. Para Decroly (BRASLAVISKY, 1961), ler é captar ideia, é uma função visual e mental (ideovisual).

E por que a criança deveria ler silenciosamente? Os defensores do “método global” responderiam: para que fosse garantida a compreensão. Então perguntamos: como os defensores do “método global” entendem a compreensão? Para eles, a compreensão é o resultado do reconhecimento feito pela criança sobre palavras que existem nas sentenças (a ela apresentada), no momento em que o professor lhe faz perguntas.

Sobre isso nos chamou a atenção também o fato de como nesse texto do PABAE, se discorre sobre possibilidades de se desenvolver habilidades de ler de modo interpretativo (sempre com leitura silenciosa) quais sejam: a) leitura para ganhar informação; b) leitura para apanhar detalhes e c) leitura crítica. Como exemplo, vejamos o caso da leitura crítica. O texto informa assim:

Leitura crítica:

A fim de encorajar as crianças a analisarem o material lido, escreva perguntas como as abaixo uma de cada vez no quadro negro. Depois que cada pergunta for escrita, peça às crianças que as leiam primeiro silenciosamente e depois oralmente.

1. O automóvel anda sozinho?
2. O burrinho pode andar depressa?

3. Suzete sabe tocar piano?

Para que a criança compreenda que o material lido pode ser verdadeiro ou falso, escreva sentenças, como as abaixo, no quadro-negro e peça às crianças para lerem-nas silenciosamente e responderem “sim” ou “não” antes da leitura em voz alta.

1. Totó é um cachorrinho.
2. Suzete toca piano.
3. O burrinho anda depressa.

Acerca dessa proposta é interessante observar que interpretar significa reconhecer elementos que já estão no próprio texto. E tal reconhecimento deve ocorrer a partir da leitura silenciosa, só num segundo momento é dada à criança a chance de oralizar. Ler criticamente, no caso citado significa demonstrar a compreensão e saber se a sentença é verdadeira ou falsa. Para tanto, tudo já está dado na sentença.

Ainda nesse mesmo artigo da revista, encontramos outro modo de se desenvolver habilidades de ler de modo interpretativo, qual seja: colocar uma história em ordem. Desse modo, as crianças seriam convidadas a colocarem em ordem uma sequência de gravuras com as sentenças correspondentes. O ponto de partida para esse trabalho, como nas outras práticas já descritas, seria por meio da leitura silenciosa. No caso, desenhos e frases já seriam elementos dados para essa atividade. Pela via de repetição de leitura (silenciosa) e depois oral as crianças vão apenas ordenar as sentenças aos desenhos (Figura 9). Curiosamente, os textos sugeridos para esse trabalho são de “O livro de Lilf”.

1. O automóvel anda sozinho?
2. O burrinho pode andar depressa?
3. Suzete sabe tocar piano?

Para que a criança compreenda que o material lido pode ser verdadeiro ou falso, escreva sentenças, como as abaixo, no quadro-negro e peça às crianças para lerem nas silenciosamente e responderem "sim" ou "não" antes da leitura em voz alta.

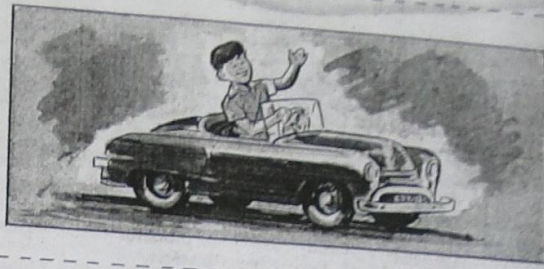
1. Totó é um cachorrinho.
2. Suzete toca piano.
3. O burrinho anda depressa.

b. Combinar sentenças com gravuras. A professora pode duplicar exercícios, como os seguintes, nos quais as crianças cortarão, combinarão e colocarão cada sentença em baixo da gravura que lhe corresponde.

4 - COLOCAR UMA HISTÓRIA EM ORDEM:

A fim de ajudar as crianças a perceberem que as histórias têm uma seqüência de fatos a professora pode, por exemplo:

1. Preparar os fatos em fichas de cartolina. Pedir às crianças que procurem a primeira coisa que aconteceu (leitura silenciosa) e a coloquem no suporte de fichas. Fazer o mesmo com a segunda, etc. Depois que as crianças já possuírem um bom vocabulário visual, a professora pode fazer este exercício usando acontecimentos da vida da classe, como excursões, visitas, etc.
2. Escrever os fatos principais no quadro-negro em desordem. Pedir às crianças que leiam as sentenças (duas, três, quatro, dependendo do nível do grupo) silenciosamente e após, leiam em voz alta, a sentença que se refere ao primeiro fato. Colocar o número 1 em frente dela. Procurar da mesma maneira a segunda sentença, colocando-lhe à frente o número 2 e assim por diante, até a última.



Joãozinho passeia em seu automóvel

Lili sabe cozinhar

Mimoso carrega Joãozinho

Mimoso vai à casa da vovó

Figura 9: atividade de leitura.

Fonte: Revista de Ensino. RS, v. 11, n. 83, maio de 1962.

Nossas considerações, mostram que o PABAE, mesmo defendendo uma postura tecnicista, e que em seus desdobramentos ocorreram tensões com os defensores do “método global” no Instituto de Educação em Minas Gerais, vemos, de certo modo, que esse método e/ou seus princípios eram defendidos e postos em circulação pela via de uma política oficial nacional (PABAE) nos anos de 1960 no Brasil.

Especificamente, em 1960, apoiado nas colocações de Paiva e Paixão (2002, p. 135), observamos o PABAE ampliando sua colaboração junto aos Estados na elaboração e reformulação de currículos de ensino normal e primário. As autoras informam que professores do PABAE realizaram tais trabalhos, no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960 e 1962.

Não é sem razão que nessa época, vemos um documento oficial da política de educação capixaba (Circular n. 006/60) enviado pela DOPP, para circular nas escolas, indicando uma lista de bibliografias com a finalidade de orientar uma formação continuada a ser desenvolvida nas escolas naquele ano. Os livros e revistas ali indicados contemplavam o que estava sendo defendido em termos de ideias pedagógicas então adotadas e defendidas. O apelo do documento era para que a escola capixaba discutisse temáticas oriundas da própria escola e a base teórica que a política vigente estava assumindo (Figura 10).

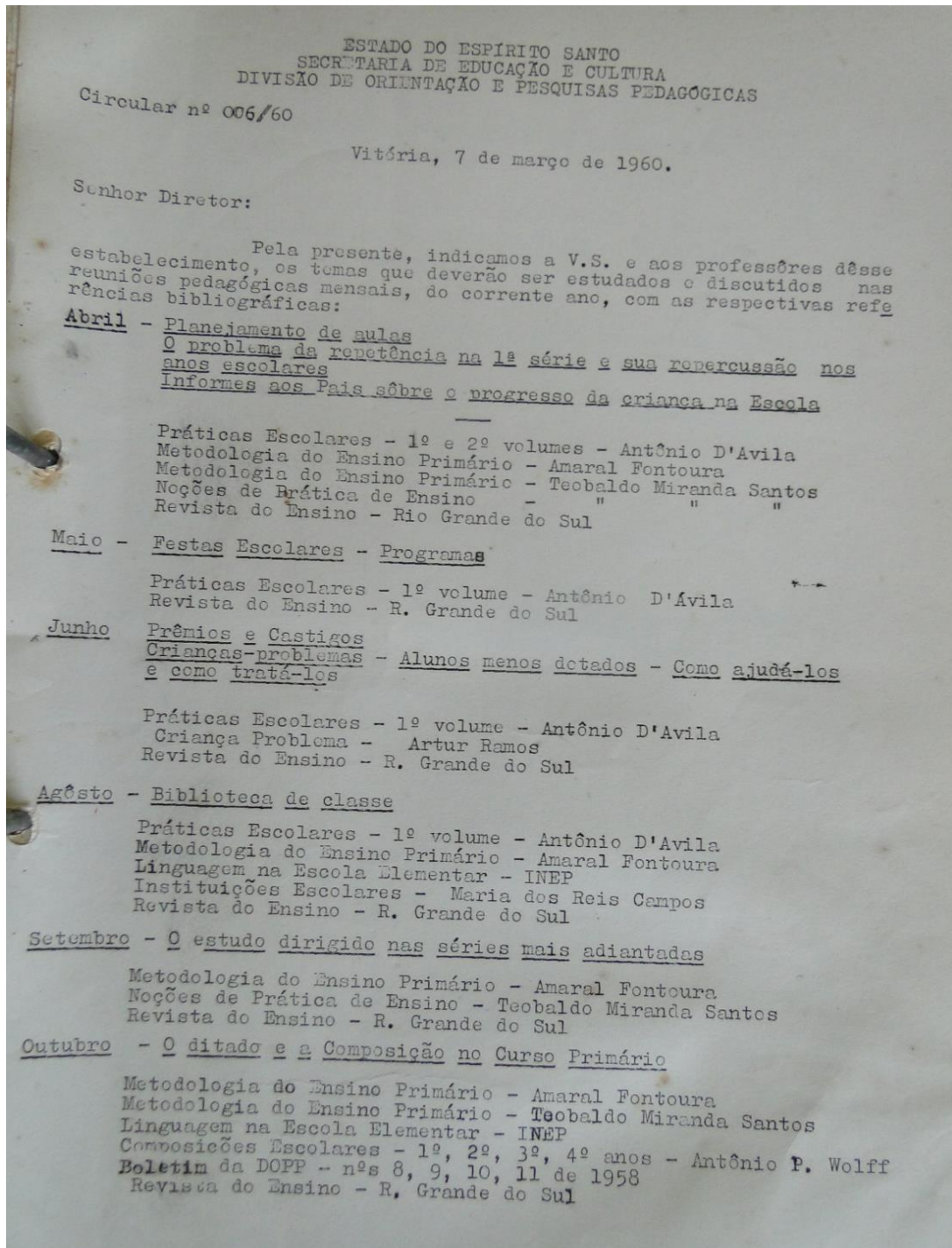


Figura 10: Circular n. 006/60. Vitória, 1960.
Fonte: arquivo EEEF Prof. "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

É interessante observarmos nessa figura que a Revista de Ensino do Rio Grande do Sul, divulgadora dos princípios do "método global", faz parte da indicação bibliográfica para ser trabalhada em todos os meses da formação (maio, junho, agosto, setembro e outubro – ver último item de cada mês). Essa revista, de divulgação pedagógica, foi indicada para os encontros de formação no estado do

Espírito Santo, nos anos de 1960. É importante salientar que, nesse ano, a Revista já divulgava textos do PABAE. Por exemplo, foi publicado no n. 73, mês de novembro, “O ensino por grupo requer que as crianças saibam trabalhar independentemente – Programa de leitura - 1º ano”. Nesse artigo são apresentados objetivo do trabalho em grupo e sugestões de atividades que poderiam ser utilizadas. De acordo com o texto, o trabalho em grupo visa, entre outros aspectos, atender às necessidades de aprendizagem da criança de acordo com seu nível de desenvolvimento, de modo que crianças mais “adiantadas” realizem sozinhas atividades propostas, enquanto o professor(a) se dedica, com maior especificidade, ao atendimento de grupo de crianças que apresentam desenvolvimento diferenciado.

Das atividades sugeridas nesse artigo constam: ler sentenças e escrever “sim” nas frases certas e “não” nas frases erradas; unir desenhos aos seus respectivos nomes; completar sentenças, etc. E qual a fonte bibliográfica utilizada para sistematização das atividades? “O livro de Lili”, de Anita Fonseca. Isso reforça nossa percepção de que o “método global”, mesmo não sendo oficialmente o método do PABAE, o fez circular via práticas de escrita de professores(as) que atuavam no Programa. Para melhor visualização apresentamos (Figura 11) fragmento da página 21 da revista com as atividades citadas,

3. Ler as sentenças e escrever sim nas frases certas e não nas frases erradas:

1. Lili toca piano
2. Suzete toca piano
3. Suzete é a cachorrinha

4. Unir os desenhos aos seus respectivos nomes:

1. Lili toca piano
2. Joãozinho anda no carro
3. Totó passeia com Joãozinho
4. Lili come doce.

5. Traçar uma linha unindo o começo da sentença até à palavrinha que a termina:

EU COMO ————— Abacaxi
 Doce
 A cachorrinha
 O burrinho

Figura 11: Atividades para trabalho em grupo - PABAE. Fonte: Revista do Ensino, Rio Grande do Sul, 1960.

Com relação ao documento da DOPP, citado anteriormente, os temas previstos para discussão (formação) em reuniões pedagógicas, também chama a nossa atenção. Dos seis temas distribuídos, em seis meses ao longo de 1960, cinco deles têm ligação direta com as questões da alfabetização. Por exemplo, o primeiro tema que abriu a formação foi “O problema da repetência na primeira série e sua repercussão nos anos escolares”. Nessa época, a escola era organizada por seriação e a primeira série era o *lócus* no qual as crianças deveriam ser alfabetizadas. Desse modo, era dado um tom acentuado em relação ao que os alfabetizadores deveriam fazer em sala de aula com as crianças (ESPÍRITO SANTO, 1960).

Sobre esse aspecto, encontramos um documento com data de 1966, elaborado também pela DOPP e intitulado “Instruções referentes à prova de leitura oral”, que fazia circular na escola capixaba (agora não mais em tempo de PABAE - oficialmente), orientações relativas à prática de avaliação da leitura com crianças na primeira série primária.

Por meio desse documento, vemos vestígios de que a apropriação da representação de leitura como algo visual e mental – compreensão – (que também foi proclamada na Revista do Rio Grande do Sul) vai pretender levar a escola capixaba a uma prática de leitura: leitura silenciosa. E ainda, instituir uma prática de avaliação da leitura, por meio da leitura oral. E como seria essa avaliação? Um momento altamente ritualizado, disciplinado, com ordenação do tempo e do espaço. O documento (Figura 12) a seguir informa como se daria essa avaliação em todos os detalhes (passo a passo).

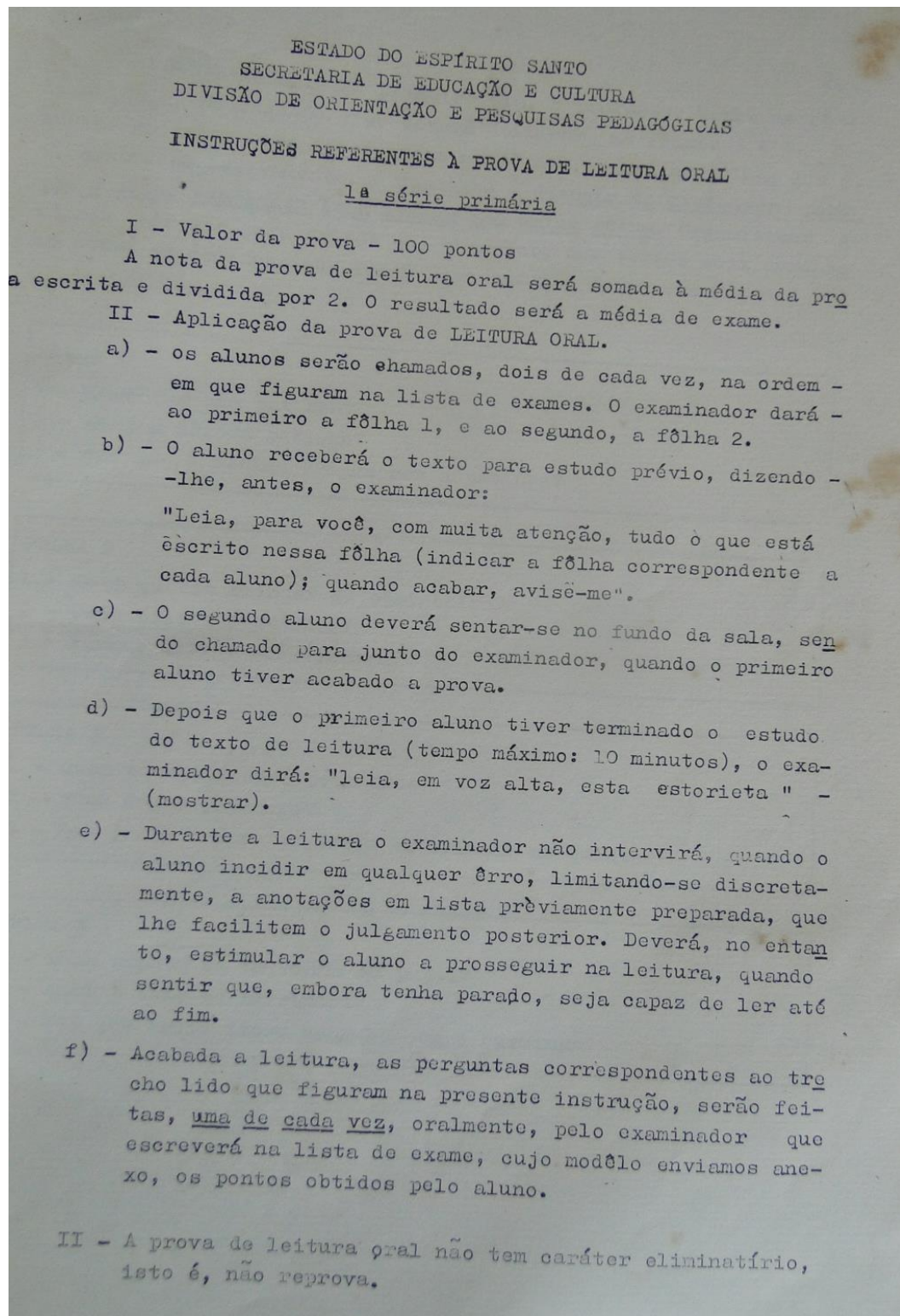


Figura 12: Instruções referentes à prova de leitura oral, DOPP, 1966.
Fonte: Arquivo EEEF Prof. "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

A partir desse documento, estava, então, instituída pelo discurso oficial que circularia ainda, em 1966, no estado do Espírito Santo, a mesma compreensão e prática de leitura das primeiras décadas do século XX, proclamada por Decroly, Lúcia

Casasanta e seu grupo? Acreditamos que sim, pois, nessa época, "O livro de Lili" era utilizado para a realização das avaliações. Os enunciados (Figura 13) deixam vestígios de que sentenças desse livro eram usadas na elaboração das perguntas a serem feitas para as crianças da primeira série primária. A DOPP normatiza a prática de avaliação da leitura nessa direção.

2.

OBSERVAÇÕES:- No primeiro dia, o professor usará as fôlhas 1 e 2. No segundo dia, deverá utilizar as fôlhas 3 e 4. Se houver crianças para fazer exame no 3º dia, usará as fôlhas 1 e 2, e, assim, sucessivamente. - Chamamos a atenção do professor para que o aluno examinado leia apenas uma única fôlha. Organizamos 4 fôlhas, somente para evitar que o assunto dos textos seja comentado entre as crianças que foram e as que não foram examinadas.

QUESTIONÁRIO:-

FOLHA 1

- 1 - Quem tem uma patinha?
- 2 - Qual a côr da patinha?
- 3 - Por que o menino brigou com a patinha?

FOLHA 2

- 1 - Quem queria brincar de cozinheira?
- 2 - Onde Lili foi brincar?
- 3 - Porque Lili é boa doceira?

FOLHA 3

- 1 - Quem ganhou lindos peixinhos?
- 2 - Quem deu o presente?
- 3 - Por que o menino esqueceu de brincar no quintal?

FOLHA 4

- 1 - Quem ganhou um burrinho do papai?
- 2 - Qual o nome do burrinho?
- 3 - Por que Pedro ficou zangado com o burrinho?

Figura 13: Instruções referentes à prova de leitura oral, DOPP, 1966. p. 2.
Fonte: arquivo EEEF Prof. "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

Esse documento de 1966, que se apropria ainda dos textos de “O livro de Lili”, para elaborar as questões da prova de leitura oral, nos permite pensar que mesmo sem a presença do PABAE como *locus* de formação, a política de alfabetização do estado do Espírito Santo, mantém oficialmente a defesa e a circulação dos princípios do “método global”. De modo incisivo, observamos os princípios do método circulando em nosso estado, na metade do período aqui em estudo.

De fato, pode-se perceber que esses princípios são defendidos no Espírito Santo por meio de vestígios encontrados em nota fiscal de envio de livros feitos pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), feito pelo MEC/INEP, em 1967. O documento a seguir (Figura 14) trata, por exemplo, de uma nota fiscal endereçada ao Grupo Escolar “Augusto Luciano”, localizado, em Cariacica/ES. A lista de livros, entregue naquele local pela Transportadora Colatinense, informa que haviam materiais de Lúcia Casassanta e Magdala Bacha (primeira coluna à esquerda), bem como de diferentes títulos de livros de Literatura infantil e do ensino de língua materna. Nessa articulação do MEC com o estado do Espírito Santo, percebe-se uma ação (“doação”) de investimento no tocante à circulação e manutenção dos princípios do “método global” na escola.

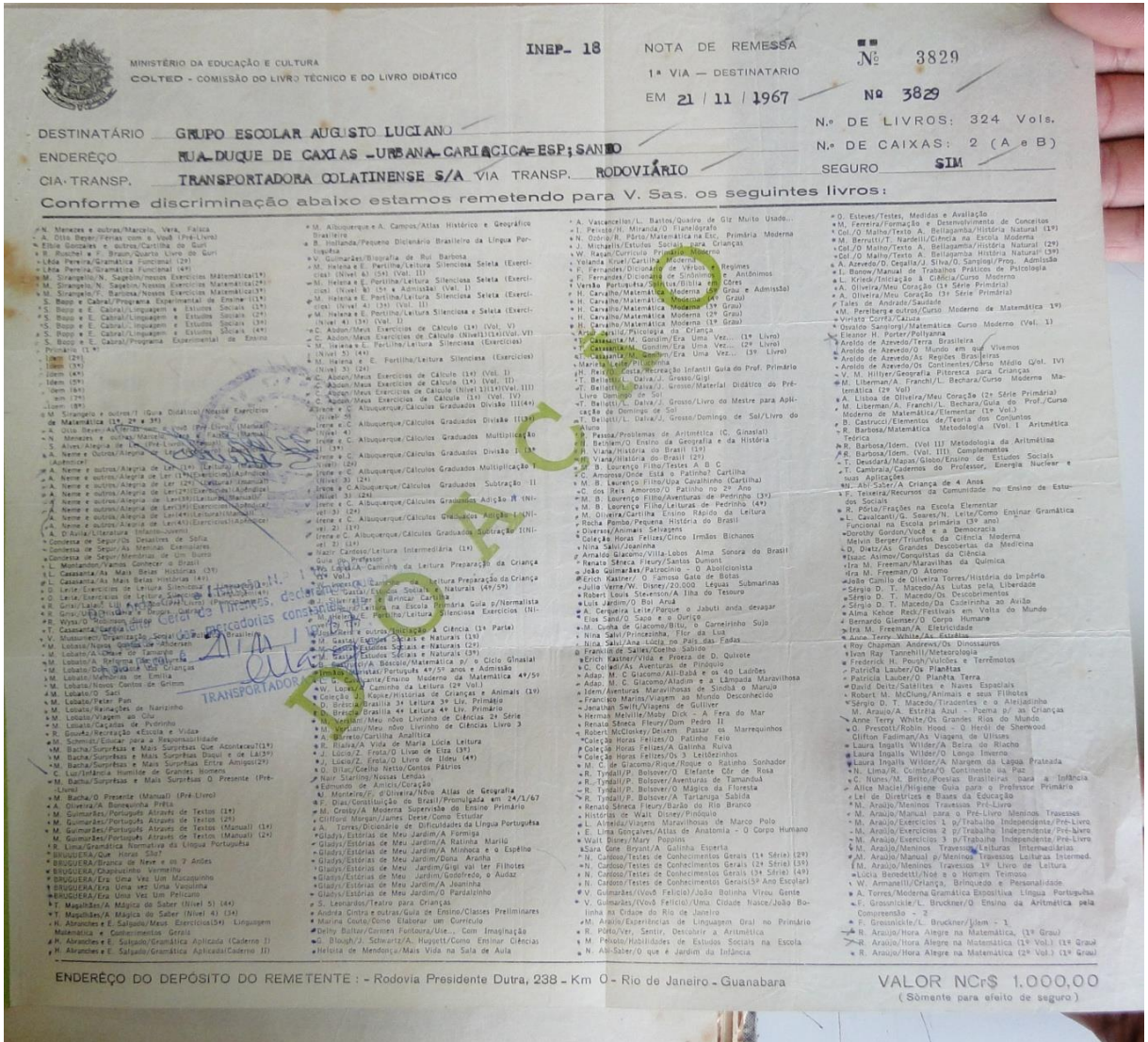


Figura 14: Fragmento de nota fiscal de livros recebidos da COLTED. Fonte: Arquivo EEEF Prof. "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

Indícios ainda apontam que esses livros circulavam em escolas, do Espírito Santo. Encontramos, por exemplo, por meio de documento da escola citada, depoimento de como a Coleção "As mais belas histórias" de Lúcia Casassanta foi aceita. A seguir, apresentamos (Figuras 15 e 16) a ata da segunda reunião pedagógica, ocorrida no mês de abril de 1962, da escola citada.

Mais Belas Histórias. Nada mais havendo a se tratar,
 a Diretora, declarou encerrada a sessão e em
 secretária logrei a presente ata que aprovada,
 vai por mim assinada e pelo presidente.
 Presidente: *Vitória Dias Borger*
 Secretária: *Luiz Aldina Costa Faria*

Ata da 2ª Reunião Pedagógica
 do Grupo Escolar "Professor Augusto Luciano"

Aos sete dias do mês de abril, do ano de
 mil novecentos e sessenta e dois, às oito horas, em uma
 das salas do Grupo Escolar "Professor Augusto Luciano" reu-
 niu-se o corpo docente do referido estabelecimento, para
 sob a Presidência da Sra. Diretora Vitória Dias Borger
 efetuar-se a 2ª Reunião Pedagógica do corrente ano letivo
 que contou com as seguintes presenças: Maria Nerytes
 Bezerra Sacramento, Edi Ribeiro, Mariadebundes Silva Araújo,
 Yvette Gimenes Coria, Regina Maria Silva Thaise Barbosa,
 Marilda Rosetti, Nilda Neves, Luiz Aldina Costa Faria,
 Sra. Heringer do Robério, Yvonne Gimenes de Souza. A Sra. Diretora
 declarou aberta a sessão, sendo então lida e aprovada
 a ata da reunião anterior. Em a palavra a Presidente
 comunicou que deixou de comparecer a reunião a prof.
 Maria Nerytes da Matta por determinação sua
 e ainda a professora Maria da Tenha Silva por motivo
 de doença e que compareceu em data da reunião an-
 terior, após a mesma, a professora de Educação Física,
 Marly de Azevedo, ainda com a palavra, disse a Sra.
 Diretora, que assumiu exercício como Docente de Educação

Figura 15: Ata de reunião pedagógica, parte 1, Grupo Escolar "Augusto Luciano" 7 de abril 1962.
 Fonte: Arquivo EEEF Prof. "Augusto Luciano", Cariacica/ES.

Observamos que a escola fez questão de registrar em ata a "[...] boa acolhida da coleção Pré-livro Leitura Intermediária e o Primeiro livro de "As mais belas histórias", dizendo que ainda continua no "período preparatório os primeiros anos novatos". Temos então indicações de que a medida oficial em defesa dos princípios do "método global" circulava na escola capixaba. Logo a seguir, na mesma ata, uma

professora registra que, no “Guia do Mestre”, do pré-livro, era informado que deveria dividir os alunos do primeiro ano novato em fortes, médios e fracos, visando o bom aproveitamento. Ela assim o fez porque a escola não podia adquirir os testes ABC pelo seu elevado custo (GRUPO ESCOLAR PROF. “AUGUSTO LUCIANO”, 1962).

Nesse relato vemos que os princípios do “método global” eram legitimados como orientadores da ação do professor em seu manejo de sala de aula. Observa-se que essa escola dividia/classificava as crianças, separava tempo para o chamado período preparatório como previa Lúcia Casassanta no livro de leitura intermediária.

Desse modo, no Espírito Santo, no final dos anos de 1960, havia uma defesa do “método global”, que chegava a povoar a cultura escolar, a cultura de sala de aula. Durante um percurso histórico aqui tratado, dos anos de 1920 até os anos de 1960, houve, no Brasil, e especificamente, em Minas Gerais, movimentos de defesa de princípios do “método global”. O estado do Espírito Santo, acompanhando os movimentos educacionais e pedagógicos da Escola Nova, que já vinha desde 1924 nesse processo, vive nos anos de 1960, certa defesa do “método global”, pela via de medidas oficiais em diálogo com a formação oficial nacional (PABAE) e diretamente com o MEC.

Materiais produzidos por Lúcia Casassanta e suas ex-alunas, conforme indícios em documentos, circularam no estado, em especial os manuais didáticos para o ensino da leitura, de acordo com o “método global”. Que princípios teóricos são tomados para a organização desses manuais e como eles são apropriados pelas professoras autoras? Essa questão é tratada no capítulo a seguir.

6 O “MÉTODO GLOBAL” NOS MANUAIS DE ENSINO DA LEITURA DE CONTOS E HISTORIETAS

A tarefa empreendida nesse momento de nosso trabalho pretende dar conta de analisar a apropriação de princípios teóricos que fundamentam o “método global”, conforme formulada em manuais didáticos (do aluno e do professor), elaborados para o ensino inicial da leitura.

A análise pretendida foi feita a partir de três manuais didáticos, um de autoria de Lúcia Casasanta: “As mais belas histórias”: pré-livro, parte do mestre [196?], um de Anita Fonseca: “O livro de Lilí”: método global, manual da professora (1940) e outro de Maria Serafina de Freitas: “O circo do carequinha”, manual do professor (1969), que prescrevem procedimentos metodológicos para a prática pedagógica e permitem perceber interpretações da teoria decrolyana.

Complementam a análise três manuais: “As mais belas histórias”: pré-livro (1964) e pré-livro: bloco de atividades (196?), de autoria Lúcia Casasanta e “O livro de Lilí”: cartilha (1961), de Anita Fonseca, com o objetivo de mostrar a materialização de procedimentos metodológicos em exercícios escolares para alunos.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, voltamos nossa atenção para os elementos pré-textuais, ou seja, parte que antecede o texto, como capa, folha de rosto, sumário, prefácio, apresentação, etc. Na segunda, é feita a análise do texto com atenção aos dispositivos pedagógicos (prescrições, sugestões de atividades, etc.). Na primeira parte, os manuais são apresentados individualmente, na segunda, em conjunto, trazendo separadamente princípios do “método global” na seguinte ordem: a) interesse, b) globalização, c) função visual e d) função ideovisual. Os textos analisados foram selecionados de modo que contemplassem a explicitação acerca de fundamentos teóricos do “método global”, orientações e prescrições para o período de adaptação da criança no contexto escolar, para as fases do conto, da sentencição, da palavração e da silabação. A opção por essa operação se apresentou como possibilidade de proporcionar melhor visibilidade às proposições das autoras e mostrar relações, proximidades e/ou distanciamento entre elas.

Antes de iniciarmos a exposição dos manuais didáticos, faremos uma breve apresentação da autora Lúcia Casasanta, que, segundo Maciel (2001), nasceu em Santa Luzia, Minas Gerais, e sua atuação profissional foi inteiramente dedicada ao campo educacional. Pertencente a uma família de professores e de destaque na sociedade de Ouro Preto/MG, ela ingressou no curso de magistério, em 1922, e iniciou sua carreira docente como professora substituta, quando cursava o segundo ano do curso na Escola Normal dessa cidade.

O contexto histórico de Minas Gerais, nesse período, refletia os problemas enfrentados pelo Brasil, como o elevado índice de analfabetismo e a reivindicação do direito de aprendizado da leitura e da escrita, por parte do povo, condições essas que deixavam o País em situação desfavorável em relação a outros países. “A educação era vista como uma solução na busca do crescimento econômico” (MACIEL, 2001, p. 64). Essa era pensada nos moldes idealizados pelo movimento escolanovismo, uma alfabetização que atendesse ao maior número de pessoas, mas que também fosse de qualidade e que formasse o sujeito atuante e participativo.

Em meio a esse movimento Lúcia Casasanta, ao concluir o curso magistério, foi nomeada professora e passou a atuar em classe de alfabetização e posteriormente na formação de professores. Além disso, integrou o grupo de membros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, no período de 1963 e 1973; participou de comissão julgadora do Prêmio de Literatura Infanto-Juvenil, promovido pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais; foi encarregada de quadros temáticos sobre educação em programas televisivos no estado mineiro, no final década de 1960 e início da década de 1970 (MACIEL, 2001).

A seguir passamos à apresentação dos manuais didáticos que integram o conjunto da análise.

6.1 AS MAIS BELAS HISTÓRIAS: PRÉ-LIVRO, LIVRO DO MESTRE E BLOCO DE ATIVIDADES

De autoria de Lúcia Monteiro Casasanta, “As mais belas histórias” é uma série

destinada ao ensino da leitura no curso primário “[...] organizada para atender às condições exigidas pela psicologia da leitura para formar os hábitos, atitudes e habilidades do processo de ler da 1ª a 4ª série do primeiro grau, e ao mesmo tempo atender ao princípio da unidade do fenômeno linguístico” (CASASANTA, [196-], Prefácio). Para cada série do ensino primário a autora produziu manual para o professor, livro do aluno (pré-livro e livro de leitura), bloco de atividades, fichas e cartazes.

Especificamente para a 1ª série, a obra foi dividida em três grupos: no primeiro os manuais destinam-se à iniciação da criança no processo de aprendizagem ou período inicial da leitura, composto, por: manual do professor, pré-livro e bloco de atividades. O segundo para a fase intermediária, composto de livro do aluno e do professor, estes, segundo a autora, tem por finalidade graduar o nível dos textos ampliando assim a capacidade de leitura do aluno, preparando-o para a fase de leitura/utilização do primeiro livro”. Este foi dividido em duas partes: “[...] a primeira com lições mais fáceis, isto é, organizada dentro do critério do pré-livro, um pouco mais dilatado” (CASASANTA, [196?], p. 10). E a segunda parte, de acordo com a autora, apresenta estrutura da frase desdobrada, mas obedecendo aos mesmos critérios técnicos do pré-livro. Cabe-nos, portanto, destacar que desse conjunto, a análise concentrou-se sobre os manuais destinados à fase inicial do processo de ler, por compreendermos que esses oferecem maior visibilidade dos fundamentos teóricos que embasam o método, pois, conforme salientou a autora, os outros manuais (para a 1ª série) destinam-se à fase em que as crianças já sabem ler, ou seja, “foi organizado para atender às condições do treino do processo de ler, formado na fase do pré-livro” (CASASANTA, [196?], p. 11).

6.1.1 As mais belas histórias: pré-livro: parte do mestre

O exemplar do “pré-livro, parte do mestre” selecionado para este estudo encontrava-se na 5ª edição, no entanto, não há indicação exata do ano de publicação, mas de acordo com inscrição na ficha catalográfica elaborada no setor de processamento técnico da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, a edição ocorreu na década de 1960. E considerando que a 6ª edição é do ano de 1967, podemos deduzir que a 5ª edição ocorreu entre 1960 e 1966.

O livro é composto por 68 páginas, nas quais a autora apresenta minuciosamente todos os procedimentos que devem ser adotados pela professora na aplicação do método global de contos e no uso do pré-livro.



Figura16: Capa do “pré-livro: parte do mestre” da série “As mais belas histórias”
Fonte: acervo CEALE - Universidade Federal de Minas Gerais

A obra divide-se em oito capítulos, conforme apresenta o índice na seguinte ordem:
I- o material de leitura; II- Período preparatório; III- Período inicial; IV- Fase do conto;
V- Fase da sentença; VI- Fase das porções de sentidos; VII- Fase da palavração; VIII- Fase de silabação ou dos elementos fônicos.

Logo após o índice, consta o prefácio, ocupando quatro páginas. Embora não seja assinado, é possível deduzir, pelo estilo da escrita, ter sido produzido pela própria

autora. O texto reproduz a representação construída sobre o método global de contos, como o método da excelência, fundamentado em teorias científicas do campo da psicologia infantil. Salientando avanços no campo da ciência, afirma que: “qualquer campo que se conheça da psicologia infantil e da psicologia da leitura, bem como da pedagogia, está a revelar a superioridade do método global de contos” (CASASANTA, [196-], p. 7). Dirigindo-se ao professor a autora assim diz:

Professor,
 Felicito-o por ter escolhido o Método Global de Contos para ensino da leitura a seus principiantes. É a sua primeira vitória. Do método inicial dependem o êxito do seu trabalho no primeiro ano e a eficiência no ensino da leitura nos outros anos (CASASANTA, [196-], p. 7).

Nesse trecho inicial do texto que dá abertura ao prefácio do manual do professor para o pré-livro, podemos perceber a importância, atribuída por Lúcia Casasanta, ao método no processo de ensino da leitura. O êxito, o sucesso está estritamente relacionado ao método, sobretudo, ao método global de contos.

Salientando avanços no campo da ciência para afiançar sua proposição em relação à superioridade do método global de contos, a autora deixa em evidência vestígios de apropriação feita, sobretudo, de teorias do campo da psicologia para fundamentar o método. Em seguida argumenta que se isso for insuficiente, a evolução dos métodos de ensino da leitura pode comprovar. Casasanta está se referindo aos processos de aperfeiçoamento sofridos pelos métodos de ensino, no decurso da história, ou seja, dos métodos que ela denomina de “sintéticos de soletração” que engloba a “*Nova Soletração, o Fônico e o Silábico*” que segundo ela, evoluíram lentamente para os métodos analíticos de “*Palavração, Sentenciação e de Contos*” ((CASASANTA, [196-], p. 7 grifos da autora). O método global de contos se coloca na concepção de Casasanta, como o que melhor serviria aos propósitos e exigências da época para o ensino da leitura.

Casasanta ([196?], p. 7) pontua que a lenta, mas “[...] real evolução promovida nos métodos de ensino da leitura não ocorreram por acaso”, e, nem são puramente iniciativas das novas ciências, mas sim conduzidas por processos de observação e experiências de mestres que, no decurso dos tempos, se dedicaram ao ensino. Desse modo, “[...] o que os vários campos da ciência, em particular, a psicologia

experimental fizeram foi a legitimação da supremacia do método global de contos em relação aos outros métodos de ensino antes em vigor”. Segundo a autora:

A psicologia ainda embrionária nos primórdios dessa evolução, quando concebeu o problema, com aparelhos modernos, grandemente aperfeiçoados e um corpo de pesquisadores dos mais eficientes, apenas pôde confirmar o Método Global de Contos, como o verdadeiro método para o ensino da leitura. Quer dizer, que a psicologia atual, com todo seu acervo de conhecimentos e experimentos, confirmou e explicou o que o trabalho consciencioso e perseverante dos mestres, através dos tempos, revelou (CASASANTA, [196?], p. 7-8).

Ainda intencionada a convencer o leitor (o professor) sobre a supremacia do método, a autora prossegue argumentando o seguinte:

Mas, se ainda não acreditar nesse movimento científico de campos tão diferentes, que evidenciou a superioridade do método global de contos sobre todos os outros métodos até hoje inventados para ensinar a ler a analfabetos normais e anormais, haveria ainda um motivo de capital importância que o tornaria insubstituível na escola primária.

Refiro-me à influência do método de aprendizagem da leitura na aprendizagem da composição, o grande problema da escola primária. Digo o grande, porque considero o problema da leitura quase resolvido (CASASANTA, [196?], p. 8).

A comprovação de tal afirmativa, segundo ela, é afiançada pelos resultados satisfatórios obtidos com a aplicação do método em classes, “[...] onde as crianças com quatro meses de alfabetização escreviam com unidade perfeita” (CASASANTA, [196?], p. 9). Portanto, ressalta-se que, a obtenção de êxito satisfatório depende da correta aplicação do método, pois teve oportunidade de perceber que, em classes de alfabetização, que apresentavam resultado insatisfatório na composição de textos, o método era aplicado incorretamente (CASASANTA, [196?]).

Como podemos observar, as práticas de apropriação da professora Lúcia Casasanta visam regular práticas pedagógicas de alfabetização e oferecer modelo pedagógico aos professores e ao mesmo tempo apresenta contribuições de avanços ocorridos no campo da psicologia do desenvolvimento infantil, novas concepções pedagógicas sobre o ensino da leitura, que, por sua vez, se transfiguram em perspectivas teóricas que justificam o “método global”. No entanto, essa base teórica não aparece de modo que o leitor visado (professoras) tenha clareza acerca do processo de

aprendizagem da criança, sobretudo, as formulações de Decroly que constituem a base de suas proposições para o ensino inicial da leitura.

Percebemos a preocupação da professora e autora desses manuais didáticos, com aspectos técnicos do processo de ensino. Ou seja, em regular as práticas por meio de modelo, de passo a passo sobre como se ensina a ler, enquanto a compreensão dos processos que subjazem à aprendizagem acabam assumindo caráter secundário na prática de escrita (manual do professor). Nesse sentido, Decroly (1927) salienta a importância da formação dos professores, pois, para operar mudanças na prática pedagógica, era necessário compreender o processo de desenvolvimento da criança, não sendo suficiente apenas a compreensão de técnicas.

No entanto, precisamos nos lembrar de que o projeto de promoção da educação no contexto da Reforma Educacional mineira demandava urgência, assim, o papel do professor era fundamental, pois pretendiam que práticas pedagógicas no interior da escola fossem alteradas de modo a conformá-las aos novos conhecimentos científicos, principalmente do campo da psicologia infantil. Logo, a apropriação por parte dos professores desses conhecimentos era imprescindível. Por outro lado, a compreensão das novas teorias sobre a aprendizagem, demandava outras práticas de apropriação como cursos de formação com maior especificidade e abrangência acerca da temática, leitura de textos teóricos que permitissem ao professor maior aprofundamento, etc., para que, de posse desses conhecimentos, pudesse refletir, avaliar e intervir em suas próprias práticas pedagógicas.

No entanto, a apropriação de todo esse arcabouço teórico demandaria investimento em longo prazo. Isto, acreditamos, pode ser um dos motivos que levaram Lúcia Casasanta a dedicar-se, no livro do mestre, com mais ênfase, à instrução detalhada acerca da aplicação do método, do que deter-se exaustivamente na explicação de suas bases teóricas, tendo em vista a reforma educacional instituída, em Minas Gerais, no final dos anos de 1920, e, por consequência, a urgência em oferecer suporte metodológico aos professores, e com isso, explicações teóricas precisaram ser suprimidas.

Enquanto, no prefácio, Lúcia Casasanta apresenta, embora sinteticamente, a concepção teórica que fundamenta o “método global de contos”, citando experiências desenvolvidas em contexto de ensino e aprendizagem da leitura que, também serviram para legitimar representações acerca da eficácia do método, no capítulo 1, a atenção volta-se para a explicação/descrição dos aspectos materiais dos manuais didáticos.

Ao se referir às características técnicas do pré-livro da coleção “As mais belas histórias”, a autora diz que além de contar com o interesse da criança, em virtude de acreditar que a história dos três porquinhos é uma das histórias mais apreciadas pelas crianças, Lúcia Casasanta afirma que a linguagem utilizada no pré-livro é mais fácil do que a usada pela criança no cotidiano, tanto em relação ao vocabulário como na estrutura de frases.

A autora afirma ainda ter utilizado um vocabulário composto por 94 palavras que se repetem várias vezes. Como palavras novas ela considera as que se apresentam no plural tipo “ele” e “eles”, palavras que se diferenciam na escrita por iniciar com letras minúsculas e maiúsculas, como em “casa” e “Casa” e, ainda, palavras diferenciadas por “tempos e pessoas diferentes do mesmo verbo como “derrubar” e “derrubou”; “era” e “eram”; “fugiu” e “fugiram”, etc.; desde que tais alterações modificassem a forma da palavra e é pela forma que a criança percebe.” (CASASANTA, [196?], p. 11 grifos da autora). O vocabulário foi distribuído pelas treze lições e em cada uma a quantidade de palavras novas aumenta, salientando que as palavras são, em sua maioria, de natureza concreta para assim, garantir à criança rapidez na sua fixação. A Figura 17 apresenta o quadro do vocabulário das lições com descrição da quantidade de palavras repetidas em cada uma.

É preciso ressaltar que Casasanta [196?], em orientações na fase de desenvolvimento do conto, fala a respeito da história dos três porquinhos, materializada no pré-livro, dizendo que a história que as crianças iriam ouvir era diferente da história que conheciam. Sua colocação nos leva a pensar que ela promoveu alteração no texto (Anexo A). No entanto, a autora não apresenta, no material analisado, informações a esse respeito. Isto é, não aponta a diferença ou modificações e nem faz referência à autoria ou à fonte consultada.

Uma das alterações, segundo ela, diz respeito ao nome dos porquinhos: Palhaço, Palito e Pedrico. Pensamos que tais alterações constituíram estratégia da autora para despertar a curiosidade das crianças pela história, tendo em vista que, como ela mesma pontuou, essa história é bastante conhecida das crianças. Assim, inferimos que, não seria de todo novidade. Esta estaria nos novos elementos acrescentados.

LIÇÃO 1		derrubo 2	subiu 1
Era 2		E 5	ao 1
uma 2		Como 2	telhado 1
vez 2		disse 5	entrou 1
três 1		Olé 3	na 1
porquinhos 2		total 10	chaminé 2
total 5			começar 1
		LIÇÃO 6	descer 1
		O 2	total 10
		derrubou 2	
LIÇÃO 2		fugiu 1	LIÇÃO 11
Eu 6		Ele 4	ouviu 1
Sou 2		fol 3	um 1
o 5		para 1	barulho 1
Palhaço 3		mas 1	então 2
Esta 3		atrás 2	vamos 1
casa 9		total 8	destampar 1
é 3			panelão 2
minha 3		LIÇÃO 7	olhou 1
Minha 1		assim 2	olhem 1
de 5		casa 1	pé 1
palha 2		cal 1	do 1
total 11		à toa 1	total 11
		Olá 2	
		total 5	
LIÇÃO 3			LIÇÃO 12
me 1		LIÇÃO 8	descendo 3
chamo 1		zás 1	tibum 1
Palito 4		fugiram 1	caiu 1
fiz 1		Eles 2	no 1
pau 12		foram 1	morreu 1
total 5		procurar 1	total 5
		total 5	
LIÇÃO 4			LIÇÃO 13
Pedrico 3		LIÇÃO 9	feira 1
Ela 1		agora 1	os 1
pedra 2		pedra 1	dançaram 1
total 3		pura 1	cantaram 1
		não 1	nós 1
LIÇÃO 5		posso 1	somos 1
Um 1		derrubar 1	espertinhos 1
bôbo 9		total 6	Ninguém 1
viu 11			pode 1
à 5		LIÇÃO 10	conosco 1
A 1		Que 1	total 10
		fêz 1	

Vocabulário total: 94 palavras

Figura 17: Quadro de palavras do vocabulário do pré-livro.
Fonte: As mais belas histórias: pré-livro, parte do mestre, [196-], p. 12.

O método de contos contempla cinco fases: a) fase do conto ou historieta; b) fase da sentencição; c) fase da porção de sentido; d) fase da palavração; e) fase da silabação ou dos elementos fônicos. Todas essas fases são desenvolvidas a partir do conto dos três porquinhos.

6.1.2 As mais belas histórias: pré-livro

O exemplar do “pré-livro” selecionado para a análise é do ano de 1964 e encontrava-se na 46ª edição. Este dado pode ser considerado como indício de circulação da obra, pois se foi reeditado é porque foi vendido, comprado, logo pode ter sido usado. Tem um formato¹⁹ pequeno (19,5 X 14,5 cm) e conta com 95 páginas. Destas, as 61 primeiras são utilizadas apenas o anverso para inscrição de textos e ilustrações (verso em branco) e 34 usam anverso e verso. Possui capa cartonada colorida (azul, amarela, branca, vermelha, preta) com ilustrações, que ocupam as margens da capa e fazem alusão a personagens de contos clássicos da literatura infantil.

Como podemos ver na Figura 18, à esquerda da capa, há uma torre onde se visualiza a porta de entrada trancada com cadeado. No topo, uma moça debruçada sobre a janela com longos cabelos arrumados em duas longas tranças que se estendem até o chão e com o olhar voltado para baixo em direção à imagem de um rapaz. Segurando um chapéu com a mão esquerda e com a direita uma espada, o rapaz, usando vestes e sapatos que o aproximam à imagem de príncipe do período medieval. Essa ilustração parece fazer alusão à clássica história da literatura infantil Rapunzel.

Além dessa, outras imagens representam personagens de histórias infantis. Distribuídas nos cantos do lado direito, nas partes superior e inferior da capa pode-se verificar um coelho segurando uma cesta com uma mão e com outra uma vara com uma trocha pendida, um espantalho, um porco, uma bruxa sobre uma vassoura em posição de voo, entre dois meninos uma menina unida a eles pelas mãos. No entanto, com exceção da imagem do porquinho, as demais que compõem a capa,

¹⁹ Em virtude de a maioria dos dispositivos que compõe o *corpus* documental de nosso estudo não se encontrarem digitalizados, não será possível apresentar o formato de todos.

não fazem alusão a histórias trabalhadas no interior do livro. Ainda na capa na parte superior, centralizado, encontra-se inscrito o nome da autora Lúcia Casasanta em letra maiúscula de imprensa na cor preta. Também centralizado, logo abaixo sem muito espaçamento é apresentado o título do livro “As mais belas Histórias”, na cor vermelha com letras de imprensa mescladas entre maiúsculas e minúsculas.

Observa-se, ainda, que o título não aparece inscrito de forma uniforme, mas ondulado o que acaba por chamar mais atenção para si. A inscrição seguinte Pré-Livro encontra-se abaixo do título com alinhamento à direita, inscrita na cor preta e em letra de imprensa. Um olhar atento para capa nos permite inferir que a preocupação não estava em realçar o nome da autora nem qualquer outra informação contida nesse espaço, mas sim chamar atenção para o título. Tal constatação se confirma ao observamos que, além da ondulação que acompanha as palavras que formam o título e a cor vermelha, verificamos que esse elemento encontra-se dentro de uma figura em forma oval na cor branca, oferecendo mais destaque ao título, pois o traz para frente de todos os demais elementos constantes na capa ao mesmo tempo em que parece prever a relação direta com as figuras dos personagens das histórias infantis. Por fim, na parte inferior da capa, também com letras na cor preta e tamanho menor, está impresso o nome da editora.



Figura 18 - Capa do “pré-livro” da série “As mais belas histórias”
 Fonte: acervo CEALE - Universidade Federal de Minas Gerais

A composição dessa capa sugere a intenção da autora em associar a obra a princípios do “método global”. Ao estampar figuras representativas de personagens de contos da literatura infantil, pode ter vislumbrado despertar a curiosidade da criança em conhecer o livro, e conseqüentemente interessar-se pela leitura dos textos.

O conteúdo da obra divide-se em cinco partes conforme indicação no índice²⁰: 1) miniatura dos cartazes – página 7 a 31: apresenta a história dos três porquinhos em treze cartazes. Para cada cartaz uma parte da história com ilustrações referentes ao texto, todas em preto e branco. Estas se localizam na extremidade superior da folha enquanto o texto logo abaixo se inscreve em letras de imprensa minúsculas e maiúsculas. 2) Sentenças a destacar – p. 33-43: apresenta a história fatiada em cinquenta e nove sentenças distribuídas em seis folhas. Cada uma comporta dez sentenças com exceção da última que comporta nove. 3) Palavras a destacar – p. 45-55: destaca as palavras, obedecendo a mesma ordem estrutural aplicada às sentenças, distribuídas em seis folhas e separadas umas das outras por linhas quadriculadas. 4) Sílabas a destacar – p. 57-67: as palavras são divididas em sílabas e são distribuídas em quadrículos. 5) Pequenas histórias – p. 69-95: são dezesseis histórias curtas, cujos temas giram em torno dos três porquinhos e o lobo com acréscimo de outros temas que fazem parte do universo infantil como: animais, natureza, entre outros.

6.1.3 As mais belas histórias: pré-livro, bloco de atividades

O bloco de atividades, assim como o pré-livro da coleção “As mais belas histórias”, foi publicado pela editora do Brasil em Minas Gerais. No exemplar que compõe o *corpus* selecionado para análise não há indicação da data de publicação²¹ nem do número de sua edição. Compõe-se de 175 páginas, destas 26 estão em branco (p. 12 a 18; 60 a 70; 106 a 116), acreditamos que eram reservadas para a criança desenvolver atividades de desenho e pintura. Medindo 27,5 cm de altura e 21,5 cm de largura, esse material possui capa cartonada em cor branca no fundo com desenhos ilustrativos, que remetem à história dos três porquinhos, contornando até a quarta capa, em preto e branco. Na ilustração, um lobo (pequeno) caminha pela floresta à frente de uma loba com uma vara sobre o ombro esquerdo na qual pende uma trocha. Acima, na direção de sua cabeça um texto explicativo em forma de

²⁰ Termo utilizado para indicar enumeração das divisões, seções e outras partes da obra, atualmente definido por sumário conforme NBR 6027/2003: Informação e documentação: Sumário: Apresentação.

²¹ na ficha descritiva da obra no sitio do fornecedor (sebo online) indica a década de 1960.

eclipse diz o seguinte: - vamos procurar o lobo, meu filho! Percebemos a intencionalidade da capa voltada para ideia de continuidade da história.



Figura 19: Capa do “bloco de atividades” do “pré-livro” da série “As mais belas histórias”
Fonte: acervo CEALE - Universidade Federal de Minas Gerais

Vale dizer que não localizamos informações acerca da autoria das ilustrações e das histórias narradas nesses manuais didáticos.

6.2 O LIVRO DE LILI: PRÉ-LIVRO E MANUAL DA PROFESSORA

Anita Fonseca de Freitas foi aluna da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento e inaugurou a publicação de manuais didáticos para o ensino da leitura, de acordo com a metodologia global, com o lançamento editorial de “O livro de Lili”, em 1940, pela Livraria Francisco Alves. De acordo com Maciel (2001), a cartilha de Anita Fonseca nasceu a partir dos ensinamentos praticados no curso de formação dessa Escola, onde as alunas apreendiam a teoria e a técnica ensinada na sala de aula por Lúcia Casasanta, e aplicavam em classes experimentais na escola anexa da referida Escola.

6.2.1 O livro de Lili: método global, manual da professora

Editado pela livraria Francisco Alves, em 1940, o manual da professora para o livro de Lili, autoria de Anita Fonseca, é composto de cento e dez páginas, nas quais expõe todo processo teórico e metodológico do método global de contos e detalha, minuciosamente, como as professoras devem proceder na aplicação do método em sala de aula.

Além do prefácio, que faz a apresentação da obra aos professores, e da introdução, o texto foi estruturado em dez capítulos: I) O método global ou analítico – seus valores psicológicos. II) Aprendizagem da leitura. III) Aprendizagem da leitura pelo pré-livro de Lili. IV) Fases da aprendizagem da leitura pelo uso de contos ou historietas. V) Decomposição da história em sentenças. VI) Lições suplementares. VII) Apresentação do 2º cartaz. VIII) Apresentação do 3º cartaz. IX) Decomposição em palavras. X) Decomposição das palavras em sílabas.

O livro traz, na parte inicial, o prefácio assinado por Lúcia Casasanta, no qual afirma que o material de Anita Fonseca revela os critérios técnicos de estrutura e esquema de organização das etapas do método, evidenciando a habilidade e competência da professora na resolução de atividade tão complexa e difícil de ser realizada. Ressalta que o manual prevê o desenvolvimento de todas as fases do método, “[...] sugerindo os mais hábeis recursos para despertar e manter a atividade eficiente da classe”, e que as professoras, que fizessem uso do livro, encontrariam nele auxílio para o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, e complementa:

Além disso, é a professora Anita Fonseca educadora e experiente. Familiar com os mestres da matéria, tem tido, por sua vez, um demorado contacto com a escola viva e concreta. No manual – *Como se ensina a ler pelo livro de Lili* – prevê o desenvolvimento das fases do método, sugerindo os mais hábeis recursos para despertar e manter a atividade eficiente da classe (CASASSANTA, 1940 grifo do autor).

Na apresentação do manual, Anita Fonseca direciona seu discurso a professoras, afirmando que tentou expor alguns conceitos firmados por “insignes educadores”, sobre o “método global” para o ensino da leitura e delinear instruções para uso do livro de Lili. Ela afirma que a obra não é perfeita, porém esperava poder contribuir de

maneira a poupar o trabalho docente na tarefa de confecção de material para o ensino da leitura. Ressaltando a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, ela diz que o material, por mais perfeito que fosse, não garantiria resultados satisfatórios, sem o empenho e dedicação do mestre que o utiliza.

Enfatizando caráter científico do método global de contos, Fonseca (1940) pontua que ele é, também, resultado de experiências bem sucedidas, que permitem comprovar sua eficiência e superioridade em relação aos demais métodos de ensino da leitura. Segundo a autora,

Em Minas, desde algum tempo, se vem adotando o método global pelo processo de 'contos ou historietas'. Devemos, porém, a sua divulgação entre nós, com técnicas mais aperfeiçoadas, à professora Lúcia Casasanta, que, a partir de 1929, através de eficiente curso de Metodologia da Língua Pátria, ditado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, vem imprimindo nova e inteligente orientação ao ensino dessa matéria, baseando-a em sólidos princípios científicos.

Iniciado nas classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento, foi o método global se estendendo, pouco a pouco, às várias escolas de Minas, por intermédio das professoras diplomadas pela referida escola. Os resultados dessas experiências têm sido amplamente satisfatórios (FONSECA, 1940, p. 17).

A fim de diferenciar e justificar a sua opção pelo “método global”, Anita Fonseca (1940) faz uma longa citação de Simon, em que o autor afirma a existência de apenas dois métodos de ensino da leitura, o sintético e o analítico, assim diz:

A despeito das aparências, não existem verdadeiramente, mais que dois métodos de leitura. Ambos procuram fazer a criança compreender que há entre sinais da linguagem escrita e de sons da linguagem falada uma certa correspondência, mas para isso, um desses métodos começa pelo estudo dos sinais (letras), ou pelos sons elementares; o outro, ao contrário, procura obter o mesmo resultado colocando a criança em face de nossa linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar. O primeiro método é geralmente conhecido sob o nome de 'método sintético', em razão do trabalho psicológico que ele pede à criança para um ato de leitura. Quando aprende a ler cada letra, a criança deve, com efeito, condenar essas diferentes leituras em uma leitura única, a qual geralmente, para cada grupo particular dessas letras, é diferente de sua leitura isolada. Quando a criança sabe ler *m* e *a* ela deve, com essas duas letras, fazer *ma*, trata-se, porém de uma operação de síntese. O outro método parte do agrupamento mesmo. Ele parte das palavras. Chamar-se-á 'analítico', quando se quiser lembrar o trabalho psicológico que se pede a criança para aprender, desse todo, as denominações de suas partes ou as sonoridades de suas sílabas. Designar-se-á a mesma maneira de fazer sob o nome de 'Método Global', si se quer lembrar somente sua origem; pôr a criança em presença de frases e de palavras, tais como nós a lemos (SIMON, apud FONSECA, 1940, p. 11).

Como podemos perceber na citação feita pela autora, Simon discorre sobre métodos de orientação sintética e analítica e explicita a diferença entre “método analítico” e

“Método Global”, no entanto, seguida a esta citação, a autora faz a seguinte afirmação: “O ‘método analítico ou global’ é usado sob as formas de ‘palavração’, de ‘sentenciação’ e de ‘historieta ou contos’[...]”. A última, ela diz ter sido criação de Margarida Mc Kloskey que “[...] observou o grande interesse das crianças pelas narrações e a esperança que as anima de encontrar na escola histórias com que satisfazer a sua imaginação” (FONSECA, 1940, p. 11). Percebe-se certa confusão em relação à compreensão acerca dos dois métodos, isto é, a autora, mesmo diante da explicitação de Simon, continua reproduzindo a ideia de que “método global” e método analítico é a mesma coisa.

De outro lado, a autora aponta indícios de apropriação feita de um modelo para processar o “método global” por meio de contos e historietas, ao fazer referência ao nome de Margarida Mc Kloskey, indicando-a como criadora dessa metodologia. Diante disso, sentimos necessidade de saber sobre essa metodologia e sua criadora, pois até esse momento creditávamos sua criação à professora Lúcia Casasanta. No entanto, como Anita Fonseca (1940) não indicou a fonte consultada, tentamos, em primeiro lugar recuperar alguma informação sobre o método de Margarida Mc Kloskey na internet e, num artigo²², recuperado na Revista HISTEDBR-on-line, sobre formação de professor, no qual a autora traz abordagem sobre o método de contos, indicando que esse método circulou em São Paulo, via curso de formação de professores e livros sobre didática e metodologia de ensino, de autoria de A. M. Aguayo.

Após constatarmos, na bibliografia apresentada por Anita Fonseca (1940), referência ao livro de Aguayo, intitulado *Pedagogia científica: psicologia e direção da aprendizagem*, recuperamos um exemplar da 11ª edição, do ano de 1967. No capítulo 23 – “Aprendizagem da leitura”, o autor trata de alguns métodos de alfabetização, dentre eles, o de contos de Margarida Mc Kloskey. O autor afirma que o método é baseado “nos mais sólidos princípios psicológicos” e descreve, assim, o procedimento metodológico:

²² SERRA, Áurea Esteves O Instituto de Educação “Professor Stélio Machado Loureiro” e a formação do professor alfabetizador (Birigüi/Sp – 1961/1976). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis19/art01_19.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

No método de contos, as lições de leitura começam com uma história que agrada as crianças, com as repetições rítmicas. Uma vez narrado o conto e mediante vários processos (dramatizações, jogos, rondas e cantos) mantém-se o interesse até que as crianças decorem a rima escolhida. Chegada a esse ponto, a professora faz a leitura da história, e assim as crianças recebem a primeira lição de leitura. Escreve-se no quadro-negro a primeira frase do conto e convidam-se as crianças a lê-la. Quando o fizerem facilmente, ensina-se-lhes a reconhecer as palavras de que a frase se compõe (AGUAYO, 1967, p. 276).

Após outras duas lições, desenvolvidas seguindo o mesmo processo, passa para o primeiro livro de leitura (AGUAYO, 1967, p. 276) e, “Quando as crianças já conhecerem umas cinquenta palavras, começa a análise fônica (divisão em sílabas e letras); e, com os elementos aprendidos, a reconstrução de novas palavras e orações breves.” Destacamos que não foi encontrada, no “Manual da professora” de Anita Fonseca, nem no “Pré-livro: parte do Mestre”, de Lúcia Casasanta, indicação por parte delas de terem se baseado nessa metodologia, mas deduzimos que sim, pois há intrínsecas semelhanças entre a metodologia descrita por Aguayo (1967) e a descrita pelas autoras nos manuais didáticos analisados. É interessante frisar que Margarida Mc Kloskey é uma professora cubana, assim como Aguayo, segundo o qual, o método de contos foi bastante utilizado em Cuba (AGUAYO, 1967).

Retornando ao “Manual da professora”, de Anita Fonseca (1940), verificamos que a autora faz referências a vários autores como Decroly, entre outros, para justificar seu ponto de vista sobre o método global de contos, isto é, para afiançar representação do método global como eficaz para a alfabetização de crianças. Além disso, ela apresenta dados estatísticos sobre resultados dos “testes de promoção”, no período compreendido entre os anos de 1934 e 1939, apontando aumento no percentual do rendimento escolar das crianças na leitura, que segundo ela, comprovam a superioridade do método sob o sintético.

6.2.2 O livro de Lili

O exemplar de “O livro de Lili” utilizado, neste trabalho, foi publicado, em 1961, e encontra-se em sua 87ª edição. Na parte superior da capa, encontra-se grafado o nome da autora Anita Fonseca, em letra cursiva, na cor preta. As letras são bem delineadas e demonstram delicadeza em suas formas. Logo abaixo, em tamanho maior, é apresentado o título com dois tipos de letra (imprensa e cursiva) de modo

que, a inscrição “*O livro de*” está em letra de imprensa na cor rosa e separado por dois pontos (:), do nome “*Lilí*” escrito em letra cursiva na cor laranja. A última inscrição da capa é o nome da editora em letra de imprensa na cor preta. O fundo da capa é rosa e branco.

A capa (Figura 20) traz a imagem de uma menina loira de olhos azuis com tranças e laços azuis na cabeça, sentada aparentemente em um muro e, a seu lado, um cão observando-a. Vestida com uma saia azul de barra florida, uma blusa branca com mangas fofas sobposta por uma camiseta laranja, meias brancas, sapatos amarelos a menina parece demonstrar felicidade e satisfação com a leitura de “*O livro de Lilí*”. Ou seja, materializa a representação de que a leitura é uma prática prazerosa e que extrapola os muros da escola. “*O livro de Lilí*” pode ser lido sem compromisso com a atividade escolar, o leitor tem liberdade para manuseá-lo, pode escolher como quer ler (sentado, em pé) e ainda mostra a prática da leitura silenciosa balizada por princípios do “método global”. Outra prática representada faz menção aos protocolos que indicam a correta maneira de ler, isto é, a menina está sentada com uma postura ereta, braços elevados, segurando o livro com as duas mãos e, com os olhos fixos, atentos.



Figura 20: Capa de “O livro de Lili”, 87ª edição, 1961.

Fonte: Acervo Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais.

Na folha de rosto, há a informação de que se trata de uma coleção didática do Brasil; à esquerda, indica-se a série primária e, à direita, o v. 15. O nome da autora, acima do título do livro, está em letras pretas, maiúsculas e pequenas e, abaixo do seu nome, aparece o título em cores vermelhas, letras maiúsculas e grandes, de forma centralizada. Após o título, inscreve a palavra cartilha, entre parênteses, em letras pequenas, pretas e maiúsculas. Abaixo da palavra cartilha, o número da edição e no rodapé, o logotipo e o nome da editora.

O índice com a relação das lições ocupa a quarta e a quinta páginas. Ele apresenta a divisão, do livro, em duas partes. Na primeira, são onze historietas (lições) produzidas em letra de imprensa, da página 7 a 107. A segunda parte apresenta nove lições, da página 114 a 141. As historietas (lições) são ilustradas, e cada uma se apresenta repetida em dois modos distintos: um com ilustração colorida e seguida do texto (historieta) em letra de imprensa, na outra a imagem encontra-se em preto e branco e o texto em letra cursiva, indicando que uma lição é para a criança ler e a outra para copiar (Figura 21). Na página seguinte a cada historieta, esta aparece fatiada em sentenças separadas por linhas e na extremidade inferior da folha há atividades de escrita. Na página posterior, o texto é fatiado em palavras. A fase da silabação só aparece a partir da página 57, seguida de atividades para composição de novas palavras com as sílabas das palavras estudadas.



Figura 21: 3ª lição do livro de Lili, de Anita Fonseca
Fonte: acervo CEALE - Universidade Federal de Minas Gerais

As ilustrações das lições reportam a brinquedos e brincadeiras infantis, animais, pessoas, frutas e alimentos e lugares, o que demonstra aproximação com ideias da Escola Nova: aproximação da escola com a vida. Os personagens que fazem parte do enredo das historietas são: a menina Lili, a cachorrinha Suzete, o menino

Joãozinho, as bonecas. Essas ilustrações, juntamente com as demais, compõem o sentido das lições; elas localizam-se acima do texto escrito, e de acordo com teoria que fundamenta o “método global”, a imagem, a ilustração, contempla o todo, ou seja, apresenta a situação ou o objeto completo. Assim compreendemos que, ao anteceder, no manual, o texto escrito, além de propiciar visão do todo, antecipa a ideia do que está escrito, isto é, permite à criança relacionar a ideia, o significado que transmite a imagem ao que está escrito e, desse modo, funciona também como recurso para a memória.

6.3 O CIRCO DO CAREQUINHA: MANUAL DO PROFESSOR

Maria Serafina Freitas, assim como Anita Fonseca, estudou na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e atuou, por longo período, em classes de alfabetização de crianças, em um grupo escolar da cidade de Piumhi Minas Gerais. Portanto, sua primeira produção didático-pedagógica para o ensino da leitura ocorreu nos anos de 1960, com a publicação do pré-livro “O circo do Carequinha”. As circunstâncias dessa produção se assemelham à de Anita Fonseca: aplicação prática de conhecimentos e técnicas apropriadas ao curso de formação pedagógica. Assim, do mesmo modo que as produções de outras professoras/alunas da Escola de Aperfeiçoamento, a sua também se constituiu em prática de representação de práticas pedagógicas consideradas inovadoras.

Acompanha o pré-livro “O circo do Carequinha”, manual do professor, cartazes e fichas, no entanto, embora esforços empenhados, recuperamos apenas o manual do professor, cujo exemplar é da 2ª edição, do ano de 1969, publicado em Belo Horizonte/MG, pela A Grafiquinha Editôra Ltda.

Composto por 76 páginas, o manual do pré-livro “O circo do Carequinha”, traz, na parte superior da capa (Figura 22), o nome da autora, em letras de imprensa maiúsculas e abaixo o título: “Manual para o Pré-livro”, em letras de imprensa maiúsculas e minúsculas na cor branca. No centro, há a ilustração de um palhaço, usando túnica preta e calça branca, gravata com fundo branco, quadriculada em vermelho e chapéu preto no estilo “coco”. Sapatos de bico fino preto e branco. Têm cabelos apenas nas laterais da cabeça, próximos às orelhas e está simulando um

salto de pernas para o ar na perpendicular. Um braço estendido para o lado direito e o outro para baixo, apontando para o título escrito com letras de imprensa maiúsculas grandes, na cor branca. Abaixo do título, há a ilustração de um circo na cor preta na parte superior e nas laterais em vermelho com listas brancas, um emblema, na frente, e, acima, um varal com bandeirolas, na cor vermelha, pendidas numa corda (varal).

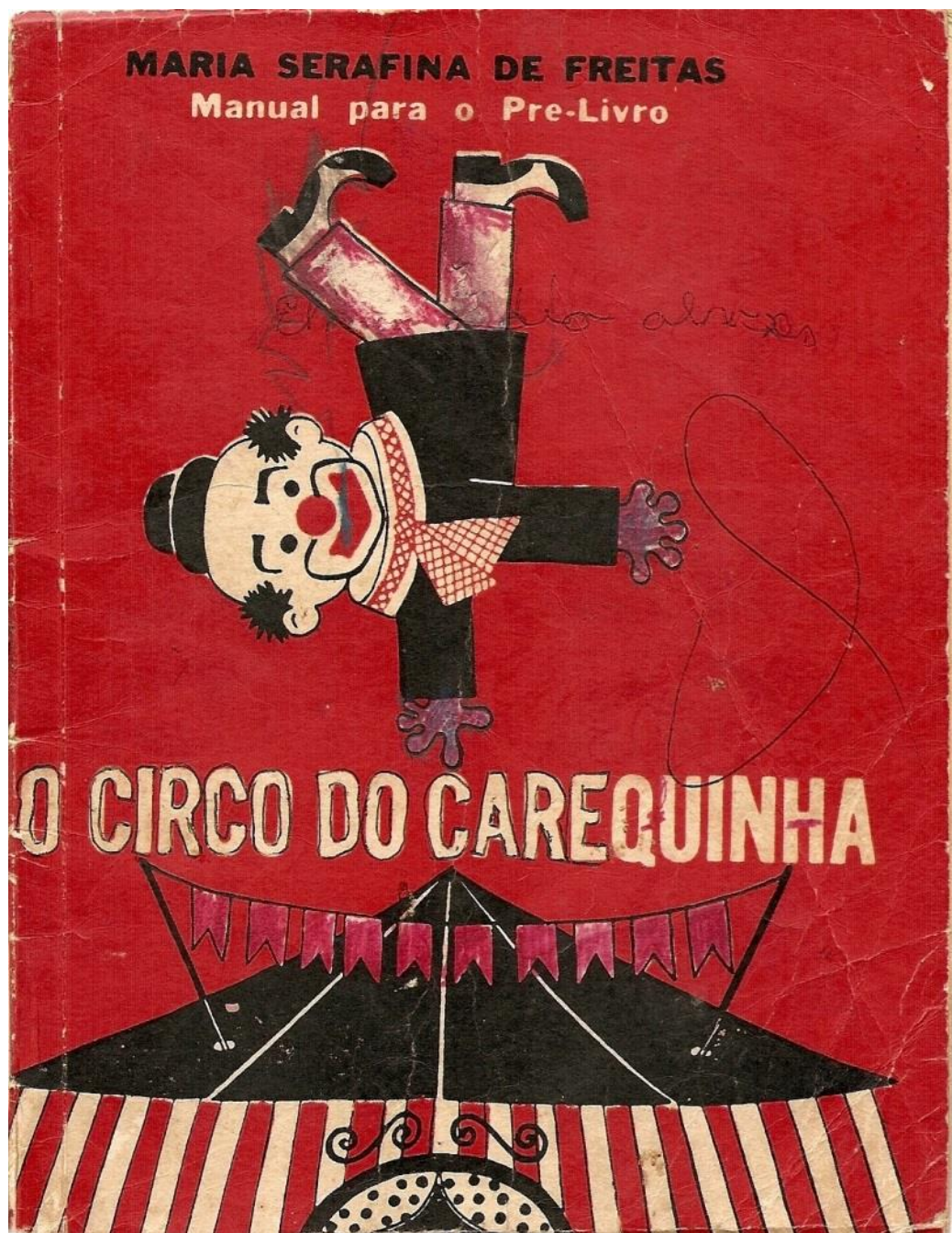


Figura 22: Capa do circo do Carequinha: manual do professor
Fonte: acervo particular professora Nilcea Alves.

Na segunda capa, centralizado no meio da folha, inscreve-se o título em letras maiúsculas de imprensa, na cor preta e, acima, consta o carimbo do Grupo Escolar Princesa Izabel, Aviso, Linhares, Espírito Santo (Figura 23), o que atesta a circulação do manual em terras capixabas. Na folha de rosto, o nome da autora aparece na parte superior da página, em letras de imprensa maiúsculas, abaixo o carimbo com o seguinte registro: propriedade da Biblioteca Colted livros para o progresso, 1969. Em seguida o título, em letras maiúsculas e minúsculas a edição, nome da editora e local.

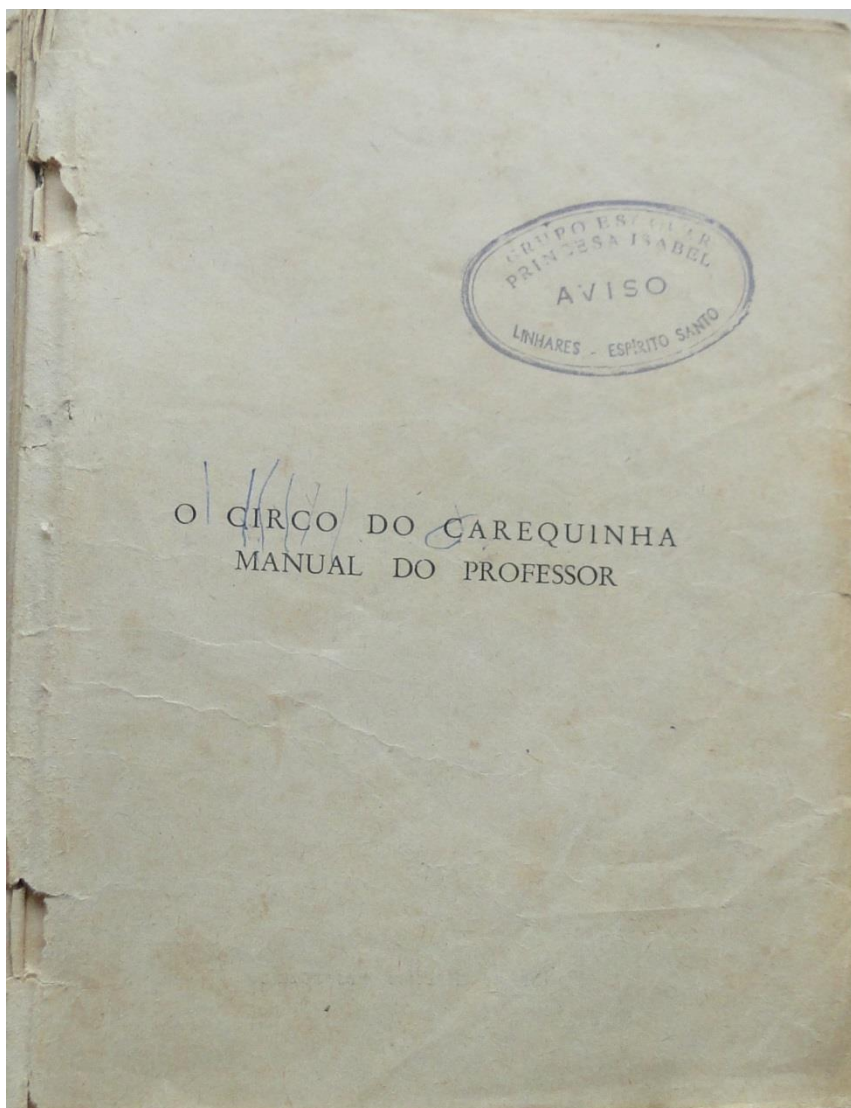


Figura 23: Segunda capa do manual do professor, do pré-livro "O circo do carequinha"
Fonte: acervo particular professora Nilcea Alves

O manual apresenta prefácio, de autoria de Lúcia Casasanta, introdução e sete capítulos: 1º Fundamentos psicológicos do método adotado; 2º Simplificações adotadas na aplicação do método; 3º O material do pré-livro; 4º Período

preparatório; 5º Desenvolvimento do método; 6º Atividades correlacionadas; 7º o método e a professora, e ao final uma lista de bibliografias.

No prefácio, a professora Lúcia Casasanta, em tom elogioso, enaltece a autora e sua produção didática (pré-livro e manual do professor), afirmando a aprovação do trabalho da professora/aluna. Um dos motivos citados por Casasanta para aprovação é o fato do material se apresentar dentro das diretrizes dadas às alunas no curso de Aperfeiçoamento, para produção de pré-livro de acordo com a metodologia global. Casasanta, direcionando o discurso à Maria Serafina, fala de seus diálogos acerca das experiências desenvolvidas pela aluna em classes de alfabetização em Piumbi, das orientações e sugestões para desenvolvimento do pré-livro e diz sentir-se feliz, pois sua aluna se encontrava “[...] **no caminho largo e iluminado da ciência**” (CASASANTA, 1969 grifos nossos), ela havia conseguido, após muito empenho e dedicação, concluir a produção do pré-livro e, finalmente diz: “Continue! Já colheste o louro da vitória. Nós te aprovamos e te louvamos pelo êxito alcançado” (CASASANTA, 1969).

Na introdução, Freitas (1969) aponta os motivos que conduziram sua opção pela escolha do tema do pré-livro. O primeiro em virtude, segundo ela, do entusiasmo demonstrado pelas crianças por espetáculos de circo por ocasião de apresentação desses em cidades do interior, e mesmo depois da saída do circo da cidade, por muito tempo, as crianças ainda o guardavam na imaginação, dramatizavam os espetáculos, imitavam os personagens (artistas) e animais. E segundo, por conta do palhaço Carequinha ser personagem conhecido pelas crianças, devido às gravações em programa de televisão (FREITAS, 1969).

A autora ressalta que o pré-livro é resultado de longas experiências realizadas em classes de 1ª série, por um período de dez anos, em grupos escolares de Piumbi/MG, com a finalidade de combater o alto índice de repetência nessa série. Ela ressalta que tais experiências resultaram em modificação no texto e na técnica de aplicação do pré-livro “[...] para sanar as deficiências encontradas”. Segundo ela o objetivo foi amplamente alcançado, e afirma que “o problema da repetência, causado pela dificuldade da aprendizagem em leitura, para nós foi resolvido”. (FREITAS, 1969, p. 12).

Com relação às modificações no pré-livro, Freitas (1969) afirma que foram realizadas de modo a simplificá-lo, para facilitar a aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldade em aprender, situação que se agravava ano após ano, provocando repetência e saída de muitos alunos da escola, embora fossem empenhados esforços para sanar o problema. Prosseguindo, assim, ela explica: “Estamo-nos referindo aos alunos mais lentos, difíceis, de nível mental inferior, desajustados emocionalmente, subnutridos, acostumados a sofrer toda espécie de privações, vindos de meio sócio-econômico muito desfavorável e quase sempre famintos [...]” (p. 13), afirmando que, embora tivessem alcançado excelentes resultados em classes de alunos “normais e bem dotados”, o problema dos alunos “fracos” exigia atenção especial, e, assim ela justifica as alterações feitas no pré-livro:

Considerando que o ensino pelo método de contos baseia-se, principalmente, **na memória visual** e que as mencionadas crianças têm não só dificuldades de fixação, **como memória fraca**; considerando também que **os pré-livros usados, geralmente, em nossas escolas são bem extensos** e, apesar de oferecerem material rico e variado, **exigem grande esforço visual e fixação de vocabulário igualmente extensos**, tentamos uma linha de trabalho diferente (FREITAS, 1969, p. 13 grifos nossos).

Em virtude dessas condições, ela diz ter utilizado no pré-livro apenas dois cartazes “básicos” com historieta de personagens conhecidas das crianças; no vocabulário procurou apresentar “um modelo de cada som” e, ainda, “houve redução das palavras a serem fixadas pela memória visual” (FREITAS, 1969, p. 13). A autora ressalta que, após o uso do pré-livro, com as alterações mencionadas, em grupos escolares de Piumhi e outras cidades mineiras, se obteve resultados muito satisfatórios na alfabetização das crianças e salienta que, muitas pessoas, principalmente, professoras lhe perguntavam por que as crianças aprendiam a ler mais depressa pelo pré-livro. E quando isso ocorria dava a seguinte resposta:

[...] por que o material a ser fixado pela percepção visual é muito resumido, oferecendo, assim, grande facilidade para os alunos que possuem boa memória visual e cooperando com aqueles que têm memória fraca e dificuldade de fixação. Além disso, o pré-livro é fácil de ser aplicado, porque constitui ponto de apoio certo para a professora, indicando exatamente quais as palavras, sons e sílabas a utilizar, e sendo o material de leitura de também fácil seleção (FREITAS, 1969, p. 14-15).

Freitas (1969) ressalta, ainda, que, em virtude da simplicidade do método, ele estava sendo aplicado também por “leigas” na zona rural, e os resultados eram bastante satisfatórios. E finalizando ela afirma: “Por êste pré-livro, todos os alunos aprendem a ler com relativa facilidade e no primeiro semestre do ano letivo! Todos, incluindo os das classes mais lentas!” (FREITAS, 1969, p. 15). Na sequência, a autora apresenta correspondências recebidas de algumas professoras e diretor escolar, felicitando-a pelo pré-livro e dois quadros com dados estatísticos de aprovação em leitura nos grupos escolares de Piumhi, um anterior à adoção do pré-livro, período de 1953 a 1957, e um posterior à adoção, de 1958 a 1967.

Como observamos, Freitas (1969) afirmou que utilizou apenas dois cartazes e reduziu as palavras a serem “fixadas” pela “memória visual”. Contamos as palavras (considerando artigos e preposições), no primeiro, dezenove, sendo que uma (eu) repete-se quatro vezes. No segundo, vinte e quatro palavras, sendo uma (a) repetida também quatro vezes, e outra (plaf), duas vezes. Sem contar com as repetições são trinta e três palavras. A autora explica que o método foi reduzido da seguinte forma: na fase sentencição ocorre a fixação de doze fichas, com sentenças e títulos dos cartazes básicos; na fase de porção de sentido, algumas palavras do material suplementar e na fase da palavração, a fixação de treze palavras.

Isso, até certo ponto, pode explicar o êxito obtido pela autora, do ponto de vista dela, com a aplicação do método. São sessenta e uma palavras a menos do que no pré-livro da série “As mais belas histórias”. Isso pode explicar o fato da professora considerar os outros pré-livros que circularam em escolas de Piumhi “bem extensos”. Nesse sentido, percebemos certa contradição na defesa do método global de contos, pois ao reduzir o material sob justificativa de que as crianças, em condições economicamente desfavorecidas, tinham dificuldade para “fixar”, “memorizar”, dá a ler que o “método global” era eficaz na alfabetização de crianças pertencentes ao grupo social com maior poder aquisitivo. Daí nosso estranhamento com as colocações da professora e, principalmente, com a aprovação de Lúcia Casasanta, ou seja, ela legitima essa condição do método, e em nome da ciência, pois, não estava Maria Serafina guiada no caminho iluminado da ciência? Outra questão nos instiga: seriam essas crianças “pobres”, estudantes da escola primária de Piumhi as únicas nessa condição, no contexto da educação primária de Minas gerais? E o que

pensar das crianças capixabas, tendo em vista que o “método global” foi oficialmente adotado pela política educacional do nosso estado e esses manuais didáticos circularam em escolas daqui?

As pontuações da professora em relação à extensão dos pré-livros que circulavam nas escolas de Piumhi nos remete às colocações no trabalho de Lima (2011), quando apontou indícios de que professoras do grupo escolar “Bom Jesus”, Minas Gerais, não utilizaram devidamente o “método global” como recomendado nas orientações oficiais. Segundo Lima (2011), uma das justificativas era a de que o “método global” era difícil e para as crianças aprenderem por ele, deveriam ser muito dedicadas. De certo modo, ajuda a esclarecer as colocações de Freitas (1969) sobre a redução do método global de contos e fortalece nosso entendimento, a partir do que foi dado a ler por Freitas (1969), de que pelo “método global”, a aprendizagem da leitura é favorecida, isto é, resultado satisfatório de aprendizagem é obtido por crianças “bem dotadas” e pertencentes à classe social e econômica mais elevada.

Encerramos, portanto a apresentação das obras que compõem o *corpus* da análise do nosso objeto de estudo e passamos ao exame do conteúdo, buscando nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos (prescrições de como e o que ensinar), materializados nos textos, a apropriação dos princípios do “método global”, discutidos no capítulo 3, considerando que “as apropriações têm seus condicionantes sociais, institucionais e culturais [...]. Daí a importância de recuperar o leitor e seu contexto a fim de buscar o modo com o qual se apropriava dos textos.” (BICCAS, 2013, p. 19). No contexto dessa pesquisa, essas considerações assumem relevância, tendo em vista que as práticas de apropriação das autoras desses manuais foram práticas diferenciadas, isto é, elas se deram em lugares e tempos distintos.

6.4 O PRINCÍPIO DO INTERESSE NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Para realização dessa tarefa de identificação e análise do conceito de interesse nos manuais didáticos, convém-nos retomar, sinteticamente, esse conceito, trazido pela literatura que nos serve de apoio neste trabalho. A ideia básica que se encontra no centro das proposições de Decroly (1927) é a de que interesse está intrinsecamente

relacionado às necessidades primárias individuais e aos instintos defensivos a elas unidos. E ainda que, interesse e curiosidade fazem parte do mesmo fenômeno. Logo, o que provoca a curiosidade pode também fazer suscitar o interesse.

Essa ideia se coloca como uma das bases de sustentação do “método global” (método dos centros de interesse e método ideovisual), ou seja, trata-se da proposição de que a escola considere a dimensão do interesse como elemento impulsionador da alma da criança, para tornar os processos de aprendizagem mais eficazes e atrativos.

Nos manuais didáticos analisados, identificamos usos do termo interesse, relacionando-o com à aprendizagem da leitura pela criança. Assim, desde as primeiras páginas as autoras Anita Fonseca, Lúcia Casasanta e Maria Serafina de Freitas, buscam enfatizar e relacionar a eficácia do resultado do trabalho escolar ao interesse dos alunos pelo objeto da aprendizagem, ao mesmo tempo em que prescrevem a prática pedagógica, segundo elas, orientada pelo interesse da criança.

Munidas dessa intencionalidade, as primeiras prescrições aparecem nos manuais na parte dedicada à orientação do desenvolvimento do período preparatório. Esse período, de acordo com as autoras, têm por principal finalidade promover a adaptação da criança ao ambiente escolar, de modo que possa oportunizar o desenvolvimento físico, intelectual e social, preparando-a para a aprendizagem. E de modo específico, segundo Casasanta ([196?], p. 15), “[...] despertar interesse pela leitura e por aprender ler”.

O interesse pela leitura, segundo a autora “[...] provém do convívio com livros ou de uma experiência dilatada”, portanto, nos primeiros dias da criança na escola, devem-se disponibilizar, na sala de aula, muitos livros bem ilustrados com gravuras bonitas, a fim de estimular as crianças a folheá-los, “[...] a narrar os trechos de histórias reveladas pelas gravuras, etc.” (CASASANTA, [196?], p. 17). Somam-se a essa atividade, sugestões para dramatizações, narração de histórias e uso de jogos.

Entendemos que, nesse caso, o interesse provém da relação do sujeito com o objeto, isto é, o interesse pelo livro pode fazer suscitar no sujeito a necessidade de

conhecer, de querer saber, e, nesse caso específico, a necessidade de aprender a ler. Seria então uma aliança entre o interesse, sinal externo, e a curiosidade, sinal externo. A curiosidade impulsionaria o interesse. No entanto, nos termos em que se apresenta no conjunto das prescrições contidas no manual de Casasanta [196?], parece que a relação se dá por si mesma, sem direcionamento do que fazer com a curiosidade. Ou seja, ela se apropria da noção de interesse e de curiosidade, no entanto, não são elas (curiosidade e interesse) que determinam ou influenciam no direcionamento da atividade escolar, essa já é dada a priori.

Em Fonseca (1940), o período preparatório é compreendido como essencial para garantir a eficácia da aprendizagem, sobretudo, da leitura, pois, segundo a autora, na “atualidade”, o ensino da leitura visa principalmente fazer a “[...] criança extrair o sentido do que lê; **despertar-lhe interesse** profundo e permanente pela leitura e inculcar-lhe bons hábitos” (FONSECA, p. 19, grifos nossos). É o momento em que o professor deve procurar conhecer os alunos, “[...] desenvolver-lhes a linguagem oral e o pensamento, a atenção, a percepção visual, a coordenação motora, etc.” Para tanto, são sugeridas diversas atividades para enriquecimento da linguagem e do vocabulário tais como: excursões, conversas, desenhos, cinema, narração de histórias, etc., jogos para desenvolver os sentidos e a atenção, pois “[...] os jogos satisfazem as necessidades da natureza infantil e educam os sentidos da criança; desenvolvem a percepção visual, a atenção, a observação, o raciocínio, etc. (FONSECA, 1940, p. 26). A autora aconselha jogos de Decroly e também de Montessori e Mme. Artusércio.

No manual do professor, de Freitas (1969), os objetivos para o período de preparação, para a iniciação no processo de aprendizagem da leitura, aproximam-se com os até aqui citados. Assim, ela escreve:

- ___ Preparar a criança para aprender a ler, dando-lhe um treino adequado de pensamento e linguagem;
- ___ **Despertar interesse** pela leitura e por aprender ler;
- ___ Fazer a criança revelar-se em todos os aspectos de sua personalidade: físico, moral, emocional, social e intelectual, para conduzir a aprendizagem de acordo com suas necessidades básicas (FREITAS, 1969, p. 36 grifos nossos).

Com relação às atividades a serem desenvolvidas nesse período, podemos perceber certa semelhança entre as propostas feitas pelas autoras do pré-livro, da série “As mais belas histórias” e do livro de Lilí. Assim, para cada objetivo específico são elencadas determinadas atividades, por exemplo: para “enriquecimento de experiências e desenvolvimento da capacidade de pensar”: promover excursões, passeios no entorno da escola, narrar histórias de acordo com a natureza e interesse infantil, promover teatros, dramatizações e construir cantinhos de “interêsse na sala de aula: ‘cantinho da matemática’, ‘cantinho da leitura’, ‘cantinho das ciências’[...]” (FREITAS, 1969, p. 37). No entanto, a autora não esclarece sobre os procedimentos, isto é, sobre o modo como o professor deve proceder, principalmente sobre a finalidade dos cantinhos de interesse.

Conforme anunciado, o período preparatório é dedicado à inserção das crianças na escola, de modo que o professor possa conhecê-las e oportunizar o desenvolvimento intelectual, físico, motor etc. Para tanto, são prescritas diversas atividades. No entanto, não sinalizam intenção em aproveitar esse período, por exemplo, para identificar, por meio de interesse e/ou curiosidade da criança por alguma situação ou objeto, isto é, por aquilo que chama sua atenção e a envolve, utilizando o resultado para organizar o ensino, as atividades escolares, etc., conforme propõe Decroly para o período de adaptação da criança na escola (DUBREUCQ, 2010).

Para Decroly (VALDEMARIN, 2010), a aprendizagem ocorre mediante três momentos: observação, associação e expressão. Assim, o “período preparatório” pode ser compreendido como o momento de observação, consistindo-se em habituar a criança ao conhecimento dos fenômenos, fazendo-a procurar a causa e observar as consequências, oferecendo, de maneira mais concreta possível, as noções complexas relativas à vida.

Nossa inferência, nesse sentido, pode ser percebida, por exemplo, nas pontuações feitas por Fonseca (1940) ao referir-se aos resultados do período preparatório ou de preparação para a leitura, isto é, ela não sinaliza se as observações poderiam orientar a definição do que trabalhar, por exemplo, na leitura.

Ao fim do Período de adaptação, verificando a professora que seus alunos se adaptaram ao ambiente da escola; que se desenvolveram tanto os seus sentidos e faculdades, através de jogos e exercícios adequados; que manifestam interesse pela leitura e desejo de ler; que ela já os conhece melhor do que nos primeiros dias, através de uma observação constante de suas atitudes em diferentes situações e mediante os resultados dos testes de classificação; só então poderá iniciar, com maiores probabilidades de êxito, o ensino formal da leitura (FONSECA, 1940, p. 31).

Nos manuais, as autoras orientam que só após o período preparatório se inicie o processo de ensino da leitura propriamente dito, de maneira sistematizada e com aulas regulares. Lúcia Casasanta propôs que esse processo fosse dividido em três fases: pré-livro, intermediária e livro. Para a primeira, a autora definiu os seguintes objetivos:

desenvolver grande interesse pela leitura;

formar os hábitos e habilidades fundamentais do processo de ler;
manter a atitude fundamental da leitura, através de todas as fases do método;

formar um vocabulário de oitenta a cem palavras;

habilitar a criança a ler por unidade de pensamento e não palavra por palavra;

formar movimentos oculares corretos;

desenvolver a capacidade de formar e ler palavras novas, independentemente do auxílio de qualquer pessoa (CASASANTA, [196-], p. 23-24 grifos nossos).

Podemos observar que, nesses objetivos, é feita alusão a todos os princípios que fundamentam o “método global”, sendo que o princípio do interesse aparece em primeiro lugar. Isso indica, a nosso ver, a intenção da autora em fazer com que ele seja tomado como eixo norteador, no processo inicial de aprendizagem da leitura, e, portanto, deva assumir centralidade nas práticas pedagógicas.

E do mesmo modo, procede Fonseca (1940), ao afirmar que o objetivo principal do trabalho com “O livro de Lili” é “[...] formar nas crianças uma atitude para com a leitura, **interessá-las** para essa aprendizagem, **despertando-lhes o desejo de ler**, tão importante na aquisição da difícil técnica daquela matéria [...]” (FONSECA, 1940, p. 32 grifos nossos).

Nas orientações dadas pelas autoras, o processo de aprendizagem da leitura tem início na primeira fase do método, isto é, na fase do conto. Esta é parcelada, isto é, dividida em várias lições, constituindo-se cada uma de um cartaz que deve ser lido e apresentado à classe individualmente, preferencialmente um a cada dia. As autoras

sugerem que antes da leitura e da apresentação do cartaz, a professora promova várias atividades com a finalidade de motivar, despertar a curiosidade e o interesse das crianças pela leitura da história. As atividades sugeridas apresentam semelhanças em todos os manuais, distinguindo-se uma das outras por pequenos detalhes. É recorrente, por exemplo, as sugestões para promoção de diálogo na classe de modo a permitir que as crianças possam se expressar e, assim, promover ambiente “descontraído” e “atraente” para a aprendizagem da leitura.

Casasanta ([196?], p. 23), assim, prescreve o modo como a professora deve proceder:

Com uma conversa viva, despertar o interesse da classe para ler uma história. Conduzir a classe às próprias expressões da lição, indagando sobre a maneira como começam, geralmente, as histórias até que a criança se lembre do ‘Era uma vez...’.

Professor: __ A história que vocês vão ler começa também assim. Vamos lê-la.

Abre o cartaz e lê [...]

Feito isso, a professora deve mostrar o cartaz com a primeira parte da história dos três porquinhos e proceder a sua leitura. Prosseguindo nas instruções, Casasanta enfatiza que deve ser aproveitada toda oportunidade para “provocar a linguagem das crianças”. Assim, depois da leitura e apresentação do cartaz, a professora poderá indagar as crianças se conhecem outras versões da história, o que sabem a respeito dos personagens, nome de cada um, e, finalmente, perguntar se alguém já é capaz de ler o princípio da história. E prossegue afirmando: “A maneira expressiva de ler será motivo para ouvir outras crianças, tanto quanto o interesse da classe permitir” (CASASANTA, [196?], p. 26).

Casasanta [196?] orienta para, posteriormente às conversas, entregar aos alunos a página do pré-livro, referente à primeira parte da história, isto é, a miniatura do cartaz para que as crianças pintem a gravura. O objetivo desse recurso, segundo a autora, é manter o interesse das crianças pela leitura do texto, ao mesmo tempo em que as mantém motivadas, pois elas pensarão que estão confeccionando o próprio livro, tendo em vista que, após colorir, as folhas devem ser agrupadas e envolvidas pela capa. No entanto, a capa deve ser entregue a partir da terceira lição.



Era uma vez . . .
Era uma vez . . .
três porquinhos.

— 7

Figura 24: Página 7 do pré-livro da série “As mais belas histórias”.
Fonte: acervo particular.

Para dar sequência à narração da história, Casasanta (196?) orienta a professora a promover novo diálogo com a turma a fim de despertar a curiosidade das crianças. Deverá dizer que da história que vão ler, um porquinho se chama “Palhaço”, outro “Palito” e o terceiro “Pedrico”, e que eles parecem ser diferentes dos porquinhos de outras histórias.

No entanto, a leitura deverá ser feita em outro momento ou no dia seguinte, a fim de “deixar o interesse suspenso para a continuação no segundo período da leitura, ou no dia seguinte, dizendo: __ vamos ler depois quem é o palhaço” (CASASANTA, [196?], p. 27). Esse mesmo procedimento é utilizado com as demais partes da história.

A autora do manual sugere que o professor leia cada dia um pedaço da história, mas só deverá passar à leitura de novo cartaz quando as crianças forem capazes de ler de cor o que o precede. Enquanto isso não acontecer, deve-se permanecer com a leitura do mesmo cartaz repetidas vezes, até que a turma demonstre que aprendeu ler.

Orientação semelhante é dada pelas autoras do livro de Lili e do circo do Carequinha. Assim, Fonseca (1940, p. 41) se posiciona:

É recomendável não mostrar às crianças todos os cartazes, para que não percam o sabor da novidade, tão importante em pedagogia. Se conhecidas das crianças antes do tempo oportuno, as lições perdem o interesse, no momento de serem aprendidas. Para evitar esse inconveniente, a professora mostrará apenas a 1ª historieta, guardando as outras para serem usadas na ocasião em que tiverem de ser estudadas e conservando-as em lugar onde as crianças não possam vê-las antes de serem usadas.

Fonseca (1940) ainda recomenda ao professor que do mesmo modo proceda com “O livro de Lili” e, caso algum aluno o adquira fora da escola, deverá ser recolhido e guardado e só lhe entregue as folhas, na medida em que forem apresentadas as lições.

Compartilhando com essas posições, Freitas (1969, p. 41) também orienta nessa direção, afirmando que o livro do aluno deverá permanecer sobre a guarda do professor e que se entregará à criança apenas a parte da história correspondente à lição do dia. Segundo a autora, tal atitude tem por finalidade “[...] manter sempre vivo, nas crianças o interesse pela leitura” (FREITAS, 1969, p. 41 grifo nosso). Ela chama de “fator surpresa”, pois “[...] cada lição representa novidade para o aluno, sempre curioso para saber o próximo capítulo da história” (FREITAS, 1969, p. 41).

De certo modo, essas orientações nos causaram estranhamento, pois não encontramos no corpo das proposições do “método global”, preceito nesse sentido. É certo que, na concepção de Decroly (1927), a curiosidade – sinal externo - comanda a necessidade, no entanto, nos questionamos se a prática prescrita pelas autoras é suficiente para manter viva a curiosidade e o interesse da criança pela história. Por outro lado, somos levados a pensar que o interesse está sendo tratado para alguém de sua dimensão psicobiológica, ou seja, transferido para o objeto. Percebemos também certa contradição nas palavras de Casasanta [196?], pois em determinado momento ela diz que o convívio da criança com livros favorece o surgimento da curiosidade e do interesse. Se for assim, o que justifica privar a criança do convívio com o livro que está usando para aprender a ler?

Em todo o texto de Casasanta [196?], o elemento interesse aparece na prática discursiva como fio condutor do processo de aprendizagem e, nesse contexto, o papel do professor é primordial, isto é, exige dele a função de mediador entre a necessidade da criança em aprender a ler e o interesse pelos conteúdos definidos para essa finalidade. Portanto, ele deverá despertar o interesse do aluno pela leitura, pela atividade escolar. E para tanto deve esforçar-se para motivar a turma e assim, fazer florescer a curiosidade, para que o interesse em aprender a ler se manifeste. A título de exemplo transcrevemos uma orientação de como o professor deverá proceder no momento de apresentação dos cartazes da história. Assim ela prescreve:

Apresentação do segundo cartaz para a classe:

Motivá-la, despertando a curiosidade da classe para conhecer o palhaço. Abrir o cartaz; fazer a leitura da gravura com a classe, examinando a fragilidade da casinha, os trajes dos porquinhos, já o chamando de Palhaço [...]. Ler o cartaz para a classe com bastante expressão:

‘__ Eu sou o Palhaço.

Esta casa é minha.

Minha casa é de palha’ (CASASANTA, [196?], p. 27).

Inferimos que, nesse caso, o interesse é previsível. Ou seja, é definido *a priori*, presume-se que a criança terá sua curiosidade aguçada. Por exemplo, deixar para o dia seguinte o conhecimento sobre o desenrolar da história, parece ser o bastante para que mantenha acesa a chama da curiosidade, que por sua vez, conduzirá ao interesse da criança em aprender a ler. A nosso ver, embora o interesse e a

necessidade sejam contemplados nesse momento, a proposta se distancia das ideias de Decroly (1927), quando se refere à importância de se considerar essas atividades mentais para o bom desenvolvimento, pois para ele o interesse e a curiosidade se manifestam de forma natural e não induzida.

Essas premissas também podem ser observadas no manual do professor para o pré-livro “O circo do Carequinha”. Distanciando-se da proposta de Lúcia Casasanta, que fez opção em trazer um conto, que segundo ela é conhecido das crianças, Maria Serafina de Freitas trabalha com pequenas historietas, cuja temática gira em torno de um circo e de um palhaço chamado “Carequinha”. Assim, para a etapa do conto, ela propõe que a professora seja bastante hábil na apresentação dos cartazes que deverão ser lidos. Tal habilidade é vista como instrumento a ser utilizado para despertar interesse da classe pela aprendizagem da leitura.

Conforme anunciado pela autora, na parte introdutória do manual do professor, o material é composto de dezoito cartazes, sendo dois considerados básicos, sete chamados de “introdutórios” e o restante de complementares (Anexo B). Com relação aos cartazes introdutórios, Freitas (1969) salienta que são utilizados com a finalidade de promover diálogo na classe por meio da apresentação dos personagens das historietas, sem preocupação, nesse momento, com a leitura sistematizada. Esses cartazes devem permanecer na classe, à vista das crianças, são os seguintes:

- 1º. Cartaz – Este é o Circo Sapeca;
- 2º. Cartaz – Este é o palhaço Carequinha;
- 3º. Cartaz – Esta é a Juju;
- 4º. Cartaz – Esta é a Zazá;
- 5º. Cartaz – Ceci e Alazão;
- 6º. Cartaz – O mágico Salomão;
- 7º. Cartaz – Frede e Dengoso.

O processo de ensino da leitura, propriamente dito, tem início com os cartazes básicos. Para introdução do primeiro, cujo personagem é o palhaço Carequinha, visando despertar o interesse dos alunos, Freitas orienta a professora a promover diálogo com as crianças, indagando-as se conhecem o palhaço chamado Carequinha, que gosta de crianças e que canta para elas. Vejamos o passo a passo a ser seguido pela professora para apresentação do cartaz com a historietas:

___ Vocês gostam do Carequinha? Carequinha é um palhaço que trabalha no Circo Sapeca.

Êle é tão engraçado! Faz piruetas, canta, dá gargalhadas, toca violão, conta anedotas...

Depois de despertar nos alunos o interesse e a curiosidade pelo assunto anunciar:

___ Eu trouxe um retrato do Carequinha para vocês. Querem vê-lo?

[...]

O Carequinha quer conversar com vocês. Olhem! Tudo que êle quer dizer está escrito aqui (mostrar a historieta).

Que será que o Carequinha vai falar? Vocês querem saber? (Despertar ao máximo o entusiasmo das crianças) (FREITAS, 1969, p. 42).

Após o diálogo, acreditando que os alunos estejam curiosos e interessados, a professora deve proceder, com bastante ênfase, expressão e entusiasmo, à leitura do cartaz:

Eu me chamo Carequinha

Eu sou do Circo Sapeca.

Eu faço piruêtas.

Eu toco violão.

Vocês gostam de mim? (FREITAS, 1969, p. 41).

Em seguida, a professora deve pedir a algumas crianças para lerem a historieta e entrega uma folha do pré-livro com a miniatura do cartaz para cada aluno.

Dando continuidade à prescrição da prática pedagógica com uso do pré-livro, Freitas (1969, p. 43) diz que a apresentação do segundo cartaz poderá ser realizada em conformidade com as sugestões dadas para o primeiro, observando os mesmos requisitos de motivação, seguindo o mesmo procedimento, isto é, o passo a passo de como fazer. O segundo cartaz faz referência a uma personagem do circo:

JUUU

Olhem a Juju.

Juju também é do circo.

Juju dança na bola.

Que beleza!

A bola roda assim: plaf... plaf...

A menina não cai!

A apresentação desse cartaz encerra a fase do conto, proposta no manual do professor, no entanto, ao longo do desenvolvimento das demais fases do método – sentenciação, palavrção, silabação –, tanto esse como o primeiro são retomados e deles retiradas sentenças e palavras que se juntam a outras de outros cartazes.

No manual do professor para o pré-livro “O circo do Carequinha”, percebemos semelhança com relação à prescrição das práticas pedagógicas para o ensino da leitura pelo método global de contos, materializada nos manuais dos pré-livros de Casasanta [196?] e Fonseca (1940). Ou seja, evidencia-se a reprodução das representações produzidas sobre o método. No entanto, a última apresenta, de forma bem detalhada e prolongada, os passos que devem ser seguidos no desenvolvimento das atividades de modo geral e, especificamente, nas que se relacionam com o interesse da criança. E sendo o interesse o elemento central, a mola mestra que conduzirá a aprendizagem, ele deve ser evocado, provocado com veemência pela professora da classe.

Assim, para iniciar com a apresentação e leitura das historietas que compõem “O livro de Lilí”, a autora sugere ao professor levar para a classe o cartaz enrolado, afirmando que esse ato por si só já é bastante para instigar a curiosidade dos alunos, e do seguinte modo descreve como a professora deve proceder:

Antes de mostrá-lo, e para interessar a criança, a professora despertará a curiosidade destas para o conteúdo do cartaz. Depois de abri-lo, permitirá que os alunos se aproximem dele e o examinem à vontade, satisfazendo sua curiosidade. Provocará conversa e comentários em torno da gravura, interessando-os em conhecer o que está escrito abaixo dela. Possivelmente, os alunos, com a sua curiosidade despertada, insistirão com a professora para que leia o cartaz (FONSECA, 1940, p. 41).



Figura 25: Primeira lição do livro de Lili
Fonte: Acervo Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais

A curiosidade, para Decroly, de acordo com Braslavsky (1971), tem relação direta com o interesse. Isto é, a curiosidade pode provocar o aparecimento do interesse. Desse modo, o uso feito por Fonseca (1940) aproxima-se desse entendimento. No entanto, nos questionamos sobre até que ponto a prática sugerida/prescrita, seria suficiente para manter a curiosidade da criança e interessá-la pela leitura.

Outro recurso utilizado pela autora é o elemento surpresa. Embora algumas historietas não tenham continuidade, são finalizadas quase sempre com um

suspense ou uma interrogação, o que nos leva a crer que a finalidade é despertar o interesse da criança em continuar a leitura. Como exemplo, trazemos a lição da página 23 do pré-livro, A cozinheira (Figura 26).



Figura 26: Lição da página 23 do livro de Lili.

Fonte: Acervo Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais.

Nessa lição, o elemento surpresa aparece no suspense em torno da suposta resposta de Joãozinho. Será que ele gosta de doce? Ele iria aceitar o doce de abacaxi? A intenção da autora com esse tipo de lição pode ser também a de promover o envolvimento dos alunos, levando-os a se expressarem, a revelarem suas experiências, e assim mantê-las motivadas. E se assim for, a motivação está

sendo tomada como recurso tanto para mediar a relação sujeito e objeto, tornar o objeto interessante, como para manter a curiosidade.

Esse recurso é também utilizado por Casasanta [196?]. No pré-livro, embora a história dos três porquinhos tenha continuidade na lição seguinte, algumas terminam com uma sentença que apresenta suspense, interrogação, o que materializa a intenção em despertar na criança a curiosidade. A parte da história que narra a entrada do lobo exemplifica o exposto:

O lobo viu a casa de Pedrico.
E o lobo disse:
E agora? Pedra pura!
Eu não posso derrubar a casa!

Nos manuais para os pré-livro, podemos observar a preponderância do tema interesse, isto é, ele é evocado com veemência para subsidiar o processo inicial do ensino da leitura. Desse modo, perpassa toda a obra, sendo considerado fio condutor no desenvolvimento das atividades sugeridas, para todas as fases propostas para aplicação do método global de contos.

Notamos, ainda, que Casasanta [196?] admite a possibilidade de ocorrer o fato de nem todas as crianças da turma aprenderem a ler na fase de aplicação do pré-livro, e, nesse caso, propõe uma organização, na sala de aula, de grupos, de acordo com o desenvolvimento dos alunos, de modo que os que aprenderam a ler possam auxiliar os que ainda não dominam a leitura e um planejamento pela professora de atividades diferenciadas para cada grupo. Nesse sentido, vemos a aproximação com o pensamento de Decroly. Este, segundo Dubreucq (2010), postula que o desenvolvimento infantil pode se apresentar de maneira diferente, isto é, em algumas crianças é “retardado”, mas todas têm capacidade de aprender. Portanto, é preciso que a escola promova atividades que atendam às necessidades dos alunos, de modo a promover seu desenvolvimento. No entanto, tais atividades seriam definidas a partir da observação sobre o que mais interessa às crianças, que mais atrai a atenção delas. Orientação nesse sentido não aparece na escrita da professora Lúcia.

6.5 PRINCIPIO DA GLOBALIZAÇÃO

Do exposto, deduzimos que o ‘sincretismo’ ou ‘globalização’ é uma forma de percepção natural, espontânea e característica da criança. Do ponto de vista pedagógico, sua aplicação ao ensino, notadamente ao da leitura, é valiosa, e o ‘método analítico ou global’ é o que corresponde a esse processo de percepção visual (FONSECA, 1940, p. 15).

Esse fragmento extraído do manual do professor do livro de Lili, indica apropriação, feita por Anita Fonseca, de conhecimentos do campo da psicologia da infância, desenvolvidos por Claparéd, especificamente, sobre a percepção infantil. Esse é, portanto, um dos aportes teóricos que permitiu a produção e reprodução de práticas de representação do método global de contos, que circulou por meio de práticas de escrita das professoras, analisadas neste trabalho. No entanto, Anita Fonseca fala do conceito de “globalização” e de “sincretismo” como se estivesse falando da mesma coisa. Ou seja, trata os termos com se fossem equivalentes. Do mesmo modo, procede em relação ao dizer “método analítico ou global”, como se falar de método analítico fosse o mesmo que falar de “método global”.

Ainda na apresentação das bases teóricas, Fonseca (1940, p. 16) prossegue, afirmando que o “método de contos” é fundamentado nas descobertas da psicologia “sobre a tendência de as crianças verem as coisas ‘globalmente’, numa visão de conjunto, sem análise”. Enfatizando as contribuições de Claparéd, ela faz uma longa citação de um trecho extraído da obra desse autor, intitulada “Psicologia da criança²³”. No texto transcrito, Claparéd explica sua noção de “sincretismo” e fala do erro que se comete de se iniciar o ensino da leitura utilizando-se letras e sílabas em detrimento de palavras e sentenças, tendo em vista que a visão da criança é global. Isto é, ela não vê os objetos, as coisas fragmentadas, mas tem uma visão do conjunto, ela vê o todo e não partes, por conta disso, aconselha que, no ensino, se proceda do todo para as partes, pois

[...] aquilo que é simples para nós não o é, *ipso facto*, para a criança, tenhamos cuidado de não julgar a percepção da criança segundo a nossa, de adultos, a fim de não obrigá-la a ir do complexo para o simples, tratando as matérias em uma ordem que, para nós (que podemos efetuar o trabalho

²³ Em nota de rodapé consta a referência da obra citada no texto. Trata-se de tradução brasileira da 11ª edição francesa. Não consta ano da publicação nem número da página da citação feita.

de análise), procede do simples para o complexo. (CLAPARÉD, apud FONSECA, 1940, p. 13).

Ainda reforçando o caráter científico do método e fazendo referência aos princípios da escola ativa, em relação à tônica sobre a aproximação da escola com a vida, de associar as experiências do aluno ao processo de aprendizagem escolar, Fonseca (1940, p. 14) afirma que “[...] é importante assinalar que em nossa linguagem com as crianças, nunca falamos por letras ou sílabas e sim por palavras e frases, conforme observa Decroly”. E, em seguida, faz o seguinte questionamento: “Por que então não usar na escola os mesmos processos naturais?” (FONSECA, 1940, p. 14). As colocações da autora evidenciam a apropriação de proposições de Decroly acerca da aprendizagem da leitura enquanto atividade globalizadora, no entanto, as duas noções, globalização e sincretismo, são colocadas no mesmo nível de entendimento. Ou seja, a autora não avança nas explicações no sentido de apontar distinção entre uma e outra. E considerando que a prática de escrita da professora pretendia intervir de modo que pudesse promover alterações no interior das escolas, essas explicações não seriam suficientes, sob a nossa perspectiva, para fazer com que as professoras compreendessem os processos implicados na aprendizagem, conforme defendido pela perspectiva teórica assumida pela autora.

Seguindo um esquema semelhante ao utilizado por Fonseca (1940), Freitas (1969, p. 19) apresenta, no primeiro capítulo, os “fundamentos psicológicos e pedagógicos”, adotados no método de contos. Ela acentua que o método se fundamenta nas descobertas da psicologia “[...] sobre a tendência de as crianças verem as coisas ‘globalmente’, numa visão de conjunto sem análise”. Segundo a autora, Claparéd denomina tal tendência de ‘sincretismo infantil’ e, em seguida, cita o seguinte trecho do texto do autor:

[...] ‘tenhamos cuidado de não julgar a percepção da criança segundo a nossa, de adultos, a fim de não obrigá-la a ir do complexo para o simples, tratando as matérias em uma ordem que, para nós (que podemos efetuar o trabalho de análise), procede do simples para o complexo (FREITAS, 1969, p. 19).

Como podemos observar, Freitas (1969) se apropriou do mesmo postulado de Claparéd, materializado no manual de “O livro de Lili”, o que indicia reprodução da representação acerca da eficácia do método global de contos, ao mesmo tempo em

que legitima essa representação. Por outro lado, ao apresentar a base teórica de Claparéd, não avança como fez Freitas (1940), trazendo contribuições de Decroly às quais o “método global” está estritamente relacionado, deixando transparecer que fica estacionada, isto é, aceita a ideia de “sincretismo” para dar conta de explicar o processo mental da criança que orienta a aprendizagem.

Cabe-nos, no entanto, lembrar que o termo “sincretismo” foi cunhado por Claparéd (1956) para explicar que a percepção da criança se caracterizava pela visão de conjunto. Para ele, a criança inicialmente percebe as coisas, os objetos em sua totalidade, sem proceder à análise. Claparéd, segundo Braslavsky (1971) se utilizou dessa noção para explicar o êxito de Decroly com suas pesquisas que o levaram a afirmar que a criança lê melhor as frases e as palavras do que letras e sílabas.

Em princípio, Decroly (1927) aceitou tal explicação, porém, mais tarde, apropriando-se de resultados de outras pesquisas no campo da psicologia, principalmente da teoria da Gestalt, reformulou seu pensamento e, sem desconsiderar a formulação de Claparéd, propôs que a percepção não fica estacionada, ou seja, ela avança. Sai do campo das percepções simples, do todo confuso, e progride para a análise e, aos poucos, a confusão vai sendo desfeita, cedendo lugar a outras mais complexas. Assim, põe em parênteses o termo “sincretismo” e o denomina de função de globalização, ou função globalizadora, por considerar mais adequado, uma vez que, abrange os processos de análise e síntese que se acham implicados no segundo (na síntese) (DECROLY, 1927; BRASLAVISKY, 1971).

Diferente de Fonseca (1940) e Freitas (1969), que reservaram um capítulo especificamente para apresentarem as bases teóricas que fundamentam o “método de contos”, Casasanta [196?] traz algumas dessas contribuições diluídas no corpo do texto, porém de maneira implícita. Por exemplo, ao tratar, no prefácio, sobre as fichas de palavras que compõem o material destinado ao professor, ela diz que “as palavras não são isoladas como requer a psicologia da leitura, concorrendo, assim, para o aumento da área de percepção da criança” (CASASANTA, [196?], p. 5). Podemos inferir, embora a autora não cite com quem dialoga, que ela se apropriou da noção de representação sobre a psique da criança, entendida como em Decroly, uma vez que para este autor, “a característica dominante da psique da criança, e

que se manifesta em toda sua atividade é a ‘globalização’, o conhecimento e a própria sensação não se dirigem para elementos diferenciais e separados [...]” (CAMBI, 1959, p. 527). O fato de Casasanta [196?] não trazer no texto essas explicações teóricas nos impulsiona na busca de capturar, nas orientações e nas atividades prescritas, vestígios de apropriação feita por ela de princípios do “método global”. Em nosso entendimento, ao optar por essa metodologia, reforça-se nossa ideia, apresentada em princípio, de que a autora se ocupou mais em oferecer suporte metodológico aos professores do que explicações teóricas sobre o método.

Ainda com relação ao princípio de globalização, podemos perceber, nas propostas de atividades para o “período preparatório”, descritas no manual do professor para o pré-livro, a apropriação inventiva. A finalidade desse período, como vimos em Casasanta [196?], Freitas (1969) e Fonseca (1940), era a de promover a adaptação das crianças ao ambiente escolar, aproveitando-se de diversas atividades que favorecessem o seu desenvolvimento social, intelectual e físico. Com essa intenção, a criança era colocada em contato com um ambiente, no qual as coisas, os objetos se apresentavam em sua totalidade.

Assim, por exemplo, sem se preocupar em ensinar a leitura, os textos que poderiam ser lidos deveriam ser apresentados em sua totalidade. E, ainda, atividades de expressão por meio de conversas sobre os passeios, narração de histórias, dramatização, apreciação de gravuras, etc., visando o desenvolvimento “da linguagem em situação natural”. Trata-se, portanto, de um processo global. Segundo Valdemarin (2010, p. 92), “Decroly denomina de processo global a relação de desenvolvimento e aprendizagem entre a criança e o ambiente, no qual, progressivamente, são encontrados os elementos que dão acesso ao pensamento analítico”. Nesse sentido, consideramos que a atividade escolar é um desses elementos que possibilita o acesso ao pensamento analítico, uma vez que promove a relação ativa entre sujeito e objeto no processo de aprendizagem.

O princípio da globalização aparece, ainda, na proposta para o ensino da leitura de Lúcia Casasanta, Anita Fonseca e Maria S. de Freitas, ao tomar como ponto de partida uma unidade completa de sentido. Em princípio, se oferece às crianças o objeto em sua totalidade, considerando sua capacidade global de percepção (a

historieta ou o conto). Posteriormente, recorre-se à análise como processo decorrente da capacidade de perceber, em primeiro lugar, a totalidade do objeto, por meio da decomposição do conto ou historieta em sentenças, destas em palavras e, finalmente, das últimas em sílabas. É um processo gradativo que, em nosso entendimento, leva à compreensão de que “tudo está em tudo”.

No entanto, o procedimento de ensino da leitura, utilizando-se de conto e/ou historieta diverge da proposta de Decroly (1929, p. 49), que afirma: “[...] el método ideo-visual en el que se empieza por el empleo de la frase y de la palabra, en vez de la letra y de la sílaba, es una aplicación en el orden perceptivo visual verbal de la actividad globalizadora”. De acordo com o autor, as frases e palavras devem ser referentes a objetos ou situação concreta, formuladas em contexto real, no qual as crianças estejam inseridas e devem ser escritas no quadro negro ou em fichas de papel, na presença da criança.

Se levássemos em conta essa proposição do autor, inicialmente, nossa proposta de análise do princípio da globalização, nesses manuais didáticos, ficaria comprometida. Assim, empreenderemos nosso esforço em apreender, sobretudo, nas explicações teóricas e nos dispositivos pedagógicos (atividades prescritas), vestígios do princípio da globalização, ou seja, até que ponto as atividades sugeridas contemplam essa noção postulada por Decroly.

Como dito, Lúcia Casasanta dividiu o processo de ensino da leitura por meio de conto, em cinco fases. Parece-nos que a autora leva em consideração o processo natural de desenvolvimento das percepções infantis, que permite a análise e a síntese, pois nas recomendações ao professor sobre aplicação do método, assim esclarece:

Para aplicar bem o método global, é necessário que o professor compreenda o que vem a ser fase de um método. Vem a ser as manifestações da natureza do trabalho mental, que o espírito realiza em dado momento de aprendizagem, por um dado método. É importante precisar o conceito de fase, porque fica o professor ciente de que não compete a êle encurtar ou dilatar uma fase. É sua função organizar material adequado e promover atividades próprias à natureza da fase que vai desenvolver, para apressar a marcha de seu desenvolvimento (CASASANTA, [196-], p. 24).

Em seguida, a autora apresenta as fases do “método global de contos” e, ao final, afirma que “tôdas essas fases são psicológicas – isto é – representam o tipo ou a natureza do trabalho que o espírito da criança realiza na marcha da aprendizagem” (CASASANTA, [196-], p. 24).

Como se observa, a autora faz a relação das fases do método com as fases do desenvolvimento mental da criança, ou das percepções, portanto, se assim for, podemos deduzir que resulta de apropriação feita do princípio de globalização. Daí então questionamos: teria, Casasanta formulado as fases do “método global de contos”, tomando como referência esse postulado de Decroly? Como vimos, ela propôs que se iniciasse o ensino da leitura por um texto, completo de sentido – cujos temas abrangessem o universo das experiências das crianças –, que vai se desdobrando até chegar as suas unidades mínimas. Nesse processo, espera-se (acreditamos) que a criança proceda à análise das partes, compreendendo que essas continuam pertencendo ao todo.

Conforme dito, Casasanta [196?] dividiu a história dos “três porquinhos” em treze lições, cada uma sendo apresentada separadamente em cartaz distinto. Após cada lição, o cartaz correspondente deve ser afixado na sala e lá permanecer à vista da criança, servindo de apoio para as atividades subsequentes. É interessante ressaltar que, no material do aluno (pré-livro), os cartazes, as sentenças e palavras são iguais as do material do professor, porém em tamanho menor (miniatura).

Casasanta ([196?], p. 37) sugere ao professor que, antes de iniciar as atividades inerentes a fase de sentenciamento, verifique o “amadurecimento” das crianças, observando suas manifestações espontâneas. Para tanto, a professora deve observar se a criança lê sentenças inscritas nos cartazes. Se isso, ocorre demonstra “maturidade” esperada para introdução das sentenças. Ainda nesse sentido, a autora faz a seguinte observação:

Não se deve preocupar, se é tardio esse desenvolvimento. É o convívio da criança com o material da leitura que vai fazer com que a criança realize as fases do método. Uma fase é mais demorada, outra, mais rápida. Em todo caso, o professor deve ter cautela para não introduzir prematuramente as atividades da fase seguinte, sem assegurar-se do desenvolvimento suficiente da criança para realizá-la (CASASANTA, [196?], p. 38).

Ao dizer que “uma fase é mais demorada outra mais rápida”, deduzimos que a autora está fazendo referência ao desenvolvimento espontâneo da criança, tratada por Decroly, mas nos causa estranhamento a prescrição para a prática de apresentação/narração do conto de modo parcelado e a repetição do texto. Isso nos leva a questionar: a repetição é necessária para o desenvolvimento das funções mentais da criança? Até que ponto essa prática pode manter acesa a curiosidade da criança? Parece que a exigência da necessidade de “ensinar” a criança a ler, superou a necessidade de respeitar a atividade espontânea da criança no seu processo de desenvolvimento.

Nas orientações para desenvolver a fase da sentencição, Casasanta [196?, p. 39] prescreve o seguinte ritual:

Apresentação do 7º cartaz:

O professor desperta a curiosidade dos alunos para a leitura da continuação da história. Exemplo:

__ Professor: __ Vimos no último cartaz que o lobo derrubou a casinha de Palito, não o conseguindo comer, como esperava. Que será que o lobo fez em seguida? Vamos ver!

Abre o cartaz para a classe. Leva a classe a ler a gravura.

Após a leitura, o professor faz perguntas para a classe sobre alguma parte da história e pede a um aluno que se levante e mostre no cartaz a referida parte. Esse procedimento deverá ser repetido várias vezes. Na sequência, inicia-se o reconhecimento das sentenças:

O professor toma uma ficha, apresenta-a à classe e diz:

__ É pedaço de qual história? Mostre no cartaz.

Criança: __ Do primeiro cartaz. É esta (aponta no cartaz a sentença correspondente).

Professor: __ Segure a ficha debaixo do pedacinho que Você disse que lhe é igual.

A criança coloca a ficha logo abaixo da outra e compara-as.

Professor: __ Agora esta ficha (professor mostra ‘Eu sou o Palhaço’) (CASASANTA, [196-], p. 41).

Segundo Casasanta (196?), a identificação consiste em fazer o aluno comparar a sentença que não sabe ler, com as sentenças do cartaz, até encontrar a correspondente. Depois o aluno repete de cor, uma por uma as sentenças do cartaz, até encontrar a que for igual a sua. A autora observa que a identificação é a base para o aprendizado individual da leitura e que,

Tendo em vista que o reconhecimento só virá mediante repetição frequente da exposição de ficha pelo professor, ou da identificação pela criança, o professor precisa ganhar prática em variar as aulas o mais possível para manter o interesse das crianças (CASASANTA, 196?, p. 45).

Em princípio, as atividades são direcionadas para o reconhecimento das sentenças e, posteriormente, essas são utilizadas para recomposição do cartaz. Há ainda sugestões de jogos e brincadeiras com o objetivo de as crianças fazerem o reconhecimento das sentenças. No bloco de atividades do aluno, há muitos jogos para a criança trabalhar na fase da sentencição. A Figura 27 apresenta um modelo de jogo da verdade e da mentira para trabalhar o reconhecimento das sentenças.

Jogo da Verdade e da Mentira – cartão 1

Verdade	Mentira

1. O lobo viu a casa de palha de Palito.
 2. O lobo derrubou a casa de Pedrico.
 3. O lobo disse: – Olé! Eu derrubo a casa de palha.
 4. Pedrico disse: – Esta casa de pedra é minha.

Jogo da Verdade e da Mentira – cartão 2

Verdade	Mentira

1. O lobo disse: – Olé! Olá! Eu comi o Palhaço.
 2. A casa de pau de Palito cai à toa.
 3. Palito derrubou a casa de Palhaço.
 4. Palhaço e Palito foram atrás do lobo.
 5. O lobo disse: – Zás!

83

Figura 27: Jogo da verdade e da mentira

Fonte: Bloco de atividades para o pré-livro, da série “As mais belas histórias”, de Lúcia Casasanta.

Nessa atividade de recortar o cartaz em sentenças e depois recompô-lo, podemos perceber o esforço da autora, no sentido de, com esse processo, sair do complexo para o simples, levar a criança a ser capaz de promover proximidades, distanciamentos, comparação, sendo esse processo considerado por Decroly (1927) como essenciais à análise, que é o ponto defendido pelo autor e que, portanto, se distancia do sincretismo puro de Claparéd. No entanto, se por um lado, Casasanta [196?] avança em sua proposta, por outro retrocede ao insistir com atividades repetitivas, cuja finalidade é a fixação das sentenças, por parte das crianças.

Assim como na prática de escrita de Casasanta (196?) – Manual para o professor do pré-livro da série “As mais belas histórias” –, consideramos também, na de Fonseca (1940), na parte que trata da fase da sentencição, vestígios que apontam, em nossa compreensão, para a apropriação inventiva do princípio de globalização. Nas prescrições para a prática de decomposição da primeira história, Fonseca (1940, p. 46) sugere o seguinte:

Comentando a história com as crianças a professora dirá: ‘Reparem bem nesta história. Ela contém 5 sentenças. São 5 coisas que Lili está dizendo. Na 1ª sentença (lê: Olhem para mim) Lili pede que vocês a reparem, que olhem para ela. Na 2ª sentença (lê: eu me chamo Lili), a menina diz seu nome, não é? Na 3ª sentença (lê: eu comi muito doce), a menina conta o que ela fez, o que ela comeu. [...].’

Assim prossegue até o término da última sentença e inicia uma série de atividades com a finalidade de as crianças fazerem reconhecimento e fixação das sentenças. Das atividades sugeridas à professora constam: levantar uma ficha com a sentença ou escrevê-la no quadro e pedir às crianças para apontarem o cartaz correspondente; uma criança aponta uma sentença no cartaz, outra mostra a ficha que contém a mesma sentença. São várias sugestões de atividades semelhantes a essas, e após muito “treino”, passa-se à recomposição da histórieta (FONSECA, 1940). A (Figura 28), retirada de “O Livro de Lili” ilustra o modelo de decomposição da histórieta em sentenças. Nota-se que a autora acrescenta um novo elemento ao final da folha: atividade para a criança completar as sentenças.

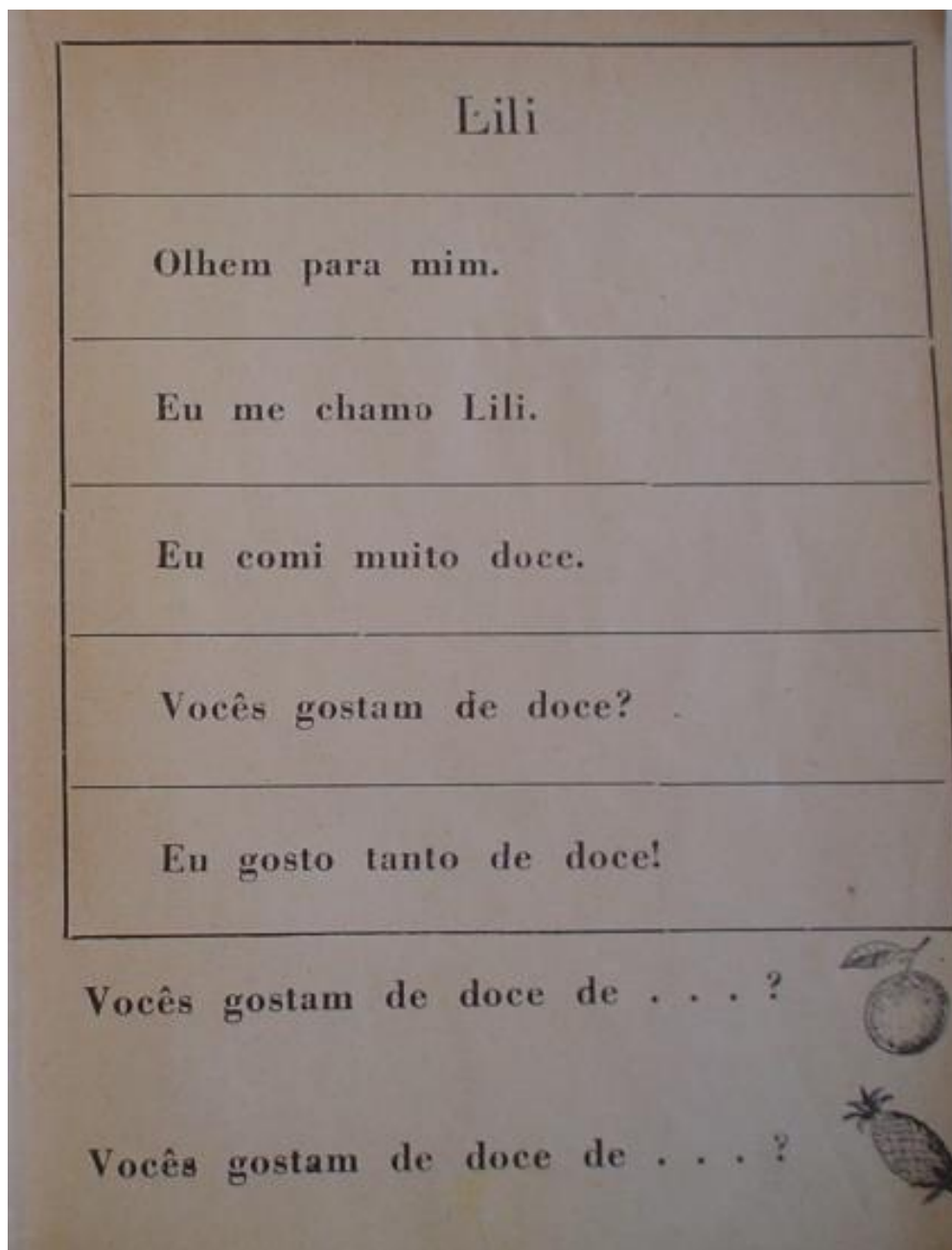


Figura 28: Lição 1 do livro de Lili.

Fonte: Acervo Ceale, Universidade Federal de Minas Gerais.

Segundo Fonseca (1940, p. 45), os exercícios de identificação e de reconhecimento das sentenças “[...] são exercícios de pensamento e interpretação, ponto vital do método global. Através dêles vai se exercitando a observação das crianças, quer quanto à forma da sentença, quer quanto ao pensamento que exprimem.” A fala da professora remete ao princípio da leitura mental que, de acordo com Braslavsky (1971), Decroly chama ‘leitura ideovisual’, ou leitura inteligente. Sobre esse princípio nos deteremos no próximo item.

Assim como fizeram Casasanta [196?] e Fonseca (1940), no manual da professora do pré-livro “O circo do Carequinha”, Freitas (1969, p. 45) realizou procedimento semelhante no processo de decomposição, porém, como afirmou na parte introdutória do referido manual, ela trabalha com apenas dois cartazes básicos: “O Carequinha” e “Juju”. Assim, ela orienta a decomposição da historieta em sentenças quando as crianças já “souberem de cor os dois primeiros cartazes”.

Orientação nesse sentido também se encontra nas prescrições das outras autoras. Com relação ao início da fase de decomposição, ou análise, Decroly (1927, p. 49) faz a seguinte pontuação: “No hay análisis em los comienzos, sino adquisiciones de um gran número de imágenes, de frases y de palabras”. Nesse sentido, observa-se aproximação entre a prescrição das autoras e a de Decroly, mas este fala em aquisição, enquanto Serafina (1940) fala em saber “de cor”, ou seja, a memorização. No entanto, não nos foi possível precisar o sentido da palavra “adquisiciones” para Decroly. Será que é o mesmo que memorizar? Talvez não seja esse o significado no sentido restrito do termo, mas se bem observamos, as atividades propostas para “reconhecimento” e “identificação” das sentenças, naturalmente induz à memorização, pois o recurso que está posto nessa atividade é “puramente o visual”.

De modo geral, podemos perceber que, embora tenha sido considerado o princípio da globalização na proposta para o ensino da leitura pelo “método global de contos”, no momento em que são propostas atividades para “reconhecimento” e “fixação” de sentenças, palavras e sílabas, se diferencia, em parte, da proposta de Decroly. Para ele, “La repetición, más o menos necesaria según los niños, se favorecerá por medio de juegos (asociación de frases e de palabras com escenas em estampas, objetos, personajes, animales, productos, etc.) (DECROLY, 1927, p. 50). Ou seja, o autor admite repetição, porém ele fala em fazer uso também de materiais concretos, levando a compreensão de que esse processo deveria ser mais dinâmico, ativo, que é como ele diz que concebe o sujeito. É certo que, nos manuais, principalmente no de Casasanta [196?], são prescritos diversos jogos, assim como propõe Decroly, no entanto, como vimos o diferencial está no modo como as autoras conduzem o processo, ou seja, na adoção de fases de decomposição do texto. Isso, a nosso ver, acaba por imprimir caráter mecanicista no processo.

6.6 PRINCÍPIO DA LEITURA VISUAL

O que caracteriza esse princípio em Decroly, conforme aponta Braslavisky (1971), é a compreensão de que a “leitura é uma função puramente visual”. Para a autora, Decroly e Degand, sua colaboradora, acreditavam que a leitura não tem nenhuma relação com o sentido do ouvido. Ainda, segundo a autora, ao tratar da função visual, no processo de leitura, Decroly (1927) chegou a postular que seria desnecessária a utilização de procedimentos fonéticos, isto é, o autor critica os métodos que se utilizam do recurso da audição, como é o caso do fonético. No entanto, é importante lembrar que, quando Decroly tratou dessa temática, ele estava desenvolvendo suas experiências com crianças “surdas”, logo privadas de linguagem oral e, mais tarde, postulou que essas condições poderiam se estender ao ensino de crianças “normais”. Nisso reside, no entendimento de Braslavisky (1971), uma das limitações do método decrolyano, pois tira do sujeito esse aspecto natural que é a linguagem falada e, nesse sentido, comungamos com sua posição, pois aprisiona a criança no universo dos sistemas de sinais gráficos. Ou seja, a expressão se limita a esse campo e, ainda, reduz o conhecimento ao campo das percepções sensoriais. Essa representação, portanto, levou à prática da leitura silenciosa, pois uma vez privada da audição, a relação da criança seria com os sinais gráficos.

Nos manuais didáticos produzidos por Casasanta (196?), Fonseca (1940) e Freitas (1969), podemos visualizar em diversas atividades sugeridas, a apropriação desse princípio, por exemplo, ao prescrever exercícios em que a criança deveria ler silenciosamente. No entanto, podemos perceber que elas não se restringem à leitura silenciosa, que é associada à leitura oral. A exemplo, transcrevemos um trecho em que Casasanta (196?, p. 23) explicita os objetivos definidos para o período inicial do processo de ensino da leitura:

[...] desenvolver a habilidade para a leitura oral de material simples, do gênero do pré-livro, à primeira vista; desenvolver a capacidade de ler silenciosamente e de, pela ação, por palavras próprias ou por qualquer outra forma de expressão -, com desenho, modelagem -, interpretar o que leu.

Outro indício de apropriação inventiva é materializado em outra orientação em que Casasanta [196?] sugere introdução de palavras “novas” no material de leitura. A atividade sugerida contempla tanto a leitura silenciosa como leitura oral

_Professor: _ Vou distribuir uma história. Leiam-na em silêncio. Depois, eu pedirei que um a leia para a classe. Vejam se são capazes de adivinhar as palavras novas. Se nenhum conseguir, eu a lerei para Vocês.
Pedrico disse assim:
_ O lobo é valente.
_ Ele derrubou a casa de Palhaço.
_ Ele derrubou também a casa de Palito (CASASANTA, [196?], p. 52).

Orientações dessa natureza também foram prescritas por Fonseca (1940) e por Freitas (1969). Assim, na maioria das atividades sugeridas, pede-se para intercalar leitura silenciosa e leitura oral, como, por exemplo, fazer leitura em silêncio dos cartazes e depois pedir a uma criança para ler para a classe.

De acordo com Braslavsky (1971), Decroly também se valeu de estudos experimentais sobre a função da visão no processo de ler, desenvolvidos no campo da psicologia e da “oftalmologia”, para explicar a capacidade de percepção visual. Esses estudos, portanto, são referenciados por Fonseca (1940, p. 14 grifo da autora), para justificar a representação acerca da cientificidade do método global. Assim ela afirma:

Dentre outros motivos que abonam o método global, revela acentuar as pesquisas sobre a fisiologia da leitura [...]. Essas pesquisas puseram em realce a função visual no ato de ler, assinalando-lhe mais importância que qualquer das outras funções mentais que intervêm nesse processo. ‘*O olho lê por frases e por palavras e não por letras e sílabas*’ – afirma uma das conclusões dessa pesquisa e esta razão seria suficiente para recomendar o método global.

Como podemos observar, Fonseca (1940) apropria-se de um texto, no entanto, não cita a fonte consultada, mas podemos inferir que a pesquisa a qual se refere é mencionada por Decroly (1927). Trata-se de experiências as quais citamos anteriormente²⁴. A apropriação de resultados de pesquisa no campo da fisiologia da

²⁴ Os estudos citados por Decroly (1927) são, o de Louis Emile Javal (1879) sobre os movimentos dos olhos durante a leitura de um texto, no qual concluiu que os olhos não se movem continuamente ao longo de uma de uma linha do texto, mas fazem movimentos rápidos, curtos, mistos, com paradas curtas definidas por ele como momentos de fixação (ele criou equipamento que permitiu o estudo experimental); o de Edmund Burke Huey, que, no campo da psicologia, desenvolveu dispositivo que

leitura também foi materializada por Freitas (1969), no manual para o pré-livro “O circo do Carequinha”. Segundo ela, pesquisas feitas por “Javal, na França, em 1879, demonstraram que os olhos de quem leem, se movem por saltos e pausas e que nestas se processa a leitura”. Ressalta, ainda, que, posteriormente, outras pesquisas foram realizadas por “Raymonnd Dodge”. Eles criaram aparelhos para registrar o movimento dos olhos e chegaram “[...] à conclusão que o ôlho lê por frase [...]. Êsses estudos comprovam a importância do método de contos” (FREITAS, 1969, p. 19).

Assim, resultados dessas pesquisas, citadas por Freitas (1969) e Fonseca (1940), parecem ter influenciado na definição de critérios para que elas, por exemplo, selecionassem o tipo de palavras a serem “fixadas”, tamanho e tipo de letras, quantidade de sentenças inscritas nos cartazes, etc., como se pode ver no manual de Casasanta [196?]. Esta definiu, para as primeiras lições, no pré-livro, de três a quatro sentenças, observando os aspectos visuais, as letras ascendentes e descendentes, letras maiúsculas e minúsculas, etc. A esse respeito, Freitas (1969, p. 21) escreve no manual do pré-livro “O circo do Carequinha”: “[...] certos elementos das palavras como acentuação e letras dominantes, ajudam no seu reconhecimento total”. Percebe-se que a autora enfatiza esse aspecto do método defendido por Decroly (1927).

As Figuras 29 e 30 exemplificam o modo como Casasanta [196?] materializou nos cartazes as sentenças seguindo ordem crescente. Ou seja, nos primeiros cartazes as sentenças são mais curtas, mas em ambas elas não ultrapassam as linhas. Isso se deve ao entendimento de que se deve evitar o movimento ocular repentino.

permitted to accompany the movement of the eyes and determine where they were looking and, with this, was able to study in which word the reader made a pause, concluding that the eyes made brief pauses, and that while reading a word the eyes advanced, pointing to the next words still not read.

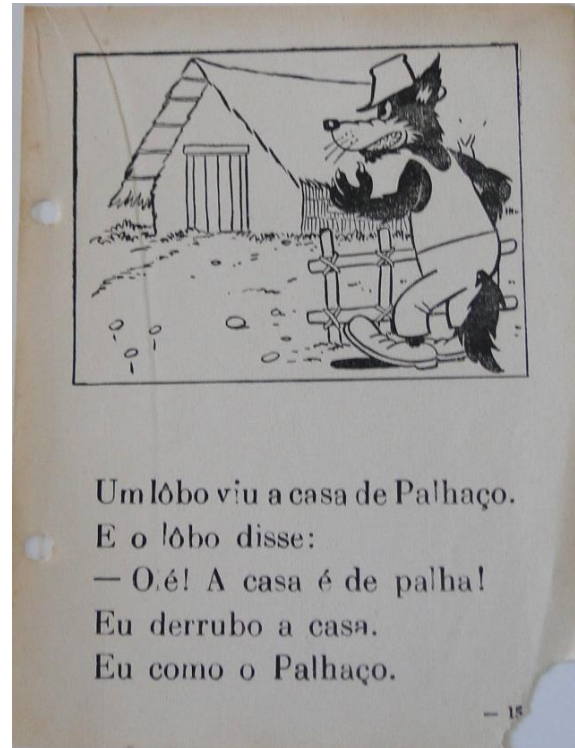


Figura 29 e 30: Cartazes das lições das páginas 13 e 15 do pré-livro.
Fonte: acervo particular

É interessante notar o traçado das letras, a disposição na folha e a relação que se espera que a criança faça ao ler, ou seja, a casa de “Palhaço” é de palha, a de “Pedrico” é de pedra e a de “Palito” é de pau.

Como atividade, também para aumento da capacidade da percepção visual, Casasanta ([196?], p. 53) sugere o seguinte: “[...] a professora separa uma sentença da história e mostra-a durante um curto espaço de tempo. Os alunos lêem-na em silêncio e um é designado para dizer o que a frase continha. O tempo de exposição da frase deve ir diminuindo progressivamente”. Vale destacar que, com o pré-livro da série “As mais belas histórias”, as crianças podem recortar as sentenças para a realização das atividades de identificação. A Figura 31 é representativa do modo como, no pré-livro, estão dispostas as sentenças para os alunos recortarem.

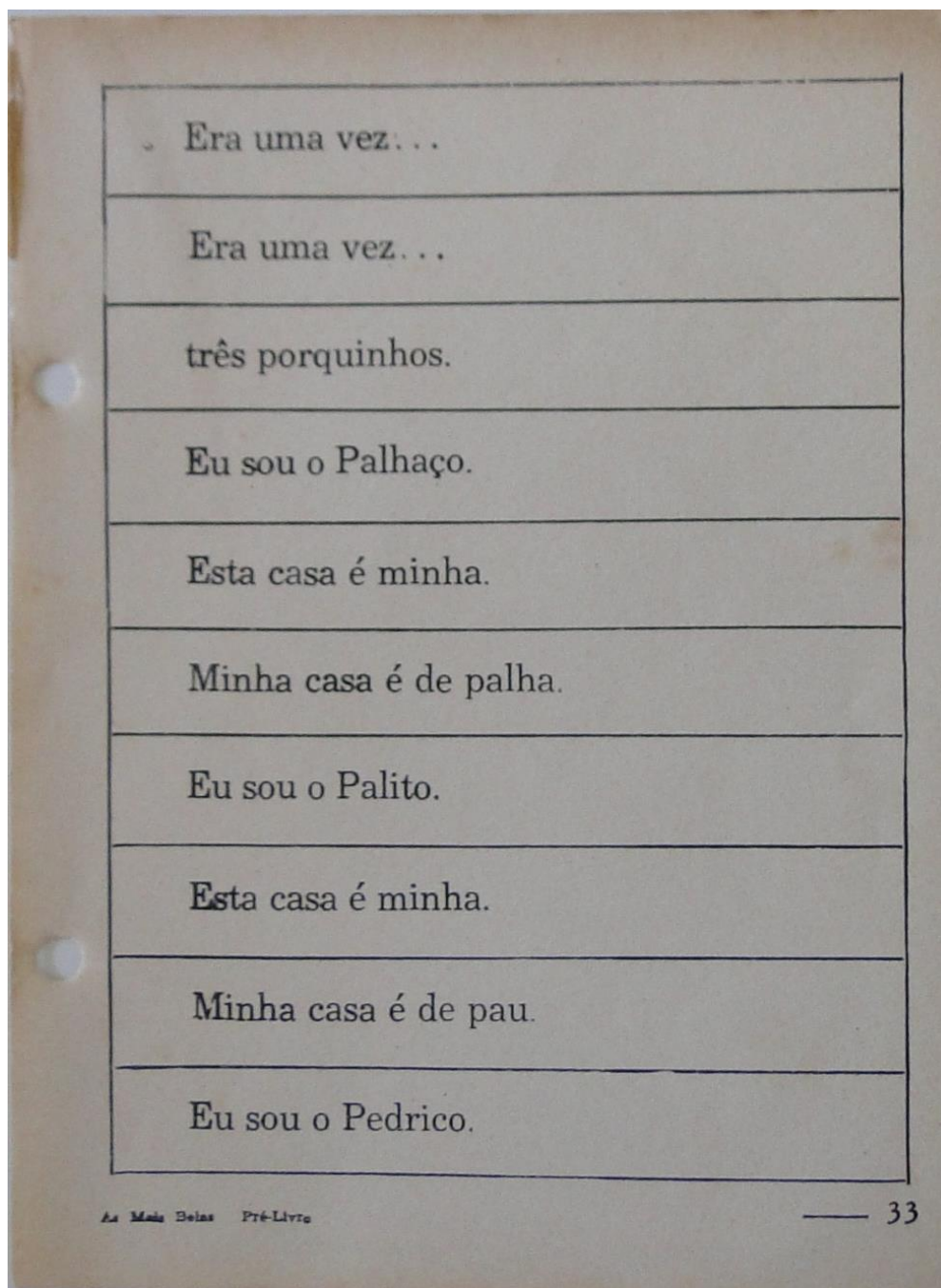


Figura 31: Sentenças para recortar, página 13 do pré-livro.

Fonte: Acervo particular

Ainda, segundo Freitas (1969) e Fonseca (1940), resultados das pesquisas experimentais com equipamentos “olfamológicos” mostraram que a tarefa de fixação de palavras é mais fácil do que fixar sílabas ou letras isoladas, pois, “se começarmos das partes para o todo, ou seja, das letras e sílabas para chegar às palavras e frases, estaremos obrigando os olhos a fazerem maior número de fixações, prejudicando, assim, os seus movimentos normais” (FREITAS, 1969, p. 19-20). Desse modo, justifica-se a opção pela utilização de fichas com sentenças e

palavras também na “fase da silabação”, ou seja, as sílabas não são trabalhadas isoladamente. Isso parece atender a dois princípios: o da globalização e o da leitura visual, considerando que mesmo tratando-se de reconhecimento de partes, da palavra, da sílaba, esta não se configura um elemento isolado. Na sequência, apresentamos um exemplo, transcrevendo uma orientação nesse sentido.

Nos exercícios no quadro, a professora escreverá aí algumas palavras estudadas, que tenham a mesma sílaba, por exemplo: bola, bonita, boneca, borracha, etc. Os alunos distinguem antes, oralmente, o elemento comum (bo), vêem as palavras escritas no quadro. A professora escreve outras palavras em que a mesma sílaba aparece no meio e no fim. Poderá sugerir aos alunos que procurem em jornais [...]. (FONSECA, 1940, p. 89).

Nos manuais analisados, as atividades para a fase da silabação apresentam semelhanças, isto é, as autoras orientam para fazer, inicialmente, a criança reconhecer sílaba no contexto em que emerge, depois vai promovendo vários exercícios para trabalhar também com as “dificuldades” e “reconhecimento dos sons”.

Com relação ao trabalho com sílabas ou “elementos fônicos”, Casasanta ([196?], p. 68) assim esclarece:

Embora sejam considerados desnecessários, para completar a formação do processo de ler, os exercícios sistemáticos com os elementos da palavra oferecem os seguintes benefícios: ajudam o reconhecimento rápido das palavras; treinam e corrigem a boa articulação e pronúncia de palavras; treinam as imagens viso-auditivas, necessárias não só à leitura, como à escrita.

A título de atividades para essa fase, Casasanta [196?] sugere também exercício de identificação de sílabas, atividades com rima, jogos, mostrar palavras e pedir às crianças para apontar os sons iguais, etc. Para treino da percepção-vocal, a autora faz as seguintes recomendações:

[...] Nunca treinar sons isolados. Começar sempre pela decomposição de palavras e com seus elementos formar outras. As palavras formadas devem ser concretas e do vocabulário cotidiano da criança, desde que o sentido da palavra é condição indispensável para tornar rápida a percepção. Fazer a criança articular com exatidão cada palavra formada (Este cuidado vai reverter em grandes benefícios para a ortografia). Nunca permitir que a criança leia as palavras formadas escandindo suas sílabas. Habitua-las a ler a palavra de uma vez [...] (CASASANTA, [196-], p. 72).

Como observamos, Casasanta [196?] afirma ser desnecessário o trabalho com sílabas ou elementos fônicos, nesse sentido Decroly, de acordo com Dubreucq (2010), o reconhecimento das unidades ocorre por meio da observação e da associação e nesse processo se realiza a análise dos “elementos constituintes gráficos” e é nesse momento que ocorre a aprendizagem, ou seja, quando a criança identifica nas palavras ou frases essas unidades e descobre que com elas compõe novas palavras, frases. Isto é,

Quando a criança entende o funcionamento do sistema, está apta a ler ou escrever qualquer coisa, pela decomposição e pela recombinação dos elementos gráficos. Para uns, algumas semanas bastam, enquanto que outros levarão muito mais tempo (um ano e meio, dois, às vezes mais). (DUBREUCQ, 2010, p. 49).

Do mesmo modo, entende com relação aos sons. Ou seja, a “leitura é visual”, sem expressão oral, hora de ler é só de ler. Atividades de expressão oral propostos em Decroly (1927) devem ser realizados em momentos distintos da leitura silenciosa. Segundo Dubreucq (2010, p. 49) a leitura em voz alta não é proibida nas proposições de Decroly, principalmente de textos já “compreendidos”, no entanto, deve ocorrer “[...] na musicalidade expressiva da recitação, e depois no teatro”.

Diante disso, nos questionamos sobre o que levou Casasanta [196?] a prescrever trabalho com articulação das palavras (“com exagêro”) e “treino dos sons”, mesmo compreendendo que não era necessário. Ou seria o contrário, para ela não seria possível ensinar a ler sem tratar das relações sons e letras? De qualquer modo, compreendemos que, ao propor o trabalho com sílabas ou elementos fônicos, mesmo enfatizando que esses elementos não se desintegram da totalidade de sentido, revela permanência de procedimentos, de práticas, com as quais defensores do “método global” pretenderam romper. Ou seja, o trabalho com unidades menores não foi superado. A Figura 32, por exemplo, mostra a intenção de Casasanta [196?] em não apresentar à criança sílabas isoladas, mas o isolamento está lá, demarcado no papel, no quadriculado. É perceptível.

E	ra	u	ma	vez	^				
E	ra	u	ma	vez	^				
tres	por	qui	nhos	^					
Eu	sou	o	Pa	lha	ço	.	.	.	
Es	ta	ca	sa	é	mi	nha	/	\	
Mi	nha	ca	sa	é	de	pa	lha	/	/
Eu	sou	o	Pa	li	to		^	/	
Es	ta	ca	sa	e	mi	nha	^	/	
Mi	nha	ca	sa	é	de	pau			
Eu	sou	o	Pe	dri	co	^	^	^	

— 57

Figura 32: Lição da fase da silabação ou elemento fônico
 Fonte: "As mais belas histórias": pré-livro, de Lúcia Casasanta, [196?]

Com relação aos exercícios fonéticos, Fonseca (1940, p. 84) assim se pronuncia:

Para maior eficiência do trabalho, os exercícios fonéticos devem obedecer à seguinte ordem:

- a) Exercícios orais para educação do ouvido.
- b) Exercício no quadro negro e nos cartazes.
- c) Exercícios com sílabas recortadas do material da professora.
- d) Exercícios com sílabas recortadas do material da criança.

A autora sugere diversas atividades como: identificar nas fichas, nos cartazes ou no quadro negro, as sílabas iguais em diferentes palavras, lembrando que as palavras devem ser concretas, ou conhecidas, repetir rima infantil, pedir que as crianças

escutem e, depois repitam a rima, “[...] procurem dizer as palavras parecidas com balão, mão e João” (FONSECA, 1940, p. 87). Ainda há sugestões de atividades para formar novas palavras com as sílabas estudadas e, com as palavras, a professora deverá formar sentenças ou historietas e estas deverão ser escritas no quadro negro e lidas pelas crianças que, ao mesmo tempo, devem identificar as sílabas iguais. Na (Figura 33) consta modelo de atividades dessa natureza.

Distribuir pelos alunos uma folha mimeografada com as seguintes questões:

1.ª) — passarinho boneca papai passear





2.ª) — Joãozinho casa burrinho vovó gatinho

3.ª) — toca automóvel gosto _____

4.ª) — bola laranja laço _____

5.ª) — gali— Li— passa—nho

6.ª) — Suze— vo— boni— pia—

7.ª) — ca— —nina —ça abaca—

8.ª) — goe— do tan da ce

9.ª) — to pí lí a mi no

10.ª) — bo de ta com ni

11.ª) — vel no au mí ar to

Figura 33: Atividade para fixação e reconhecimento de sílabas
 Fonte: Manual da professora do livro de Lili, de Anita Fonseca, 1940.

Ainda com relação ao trabalho para identificação ou reconhecimento de sílabas nas palavras, Freitas (1969) orienta o professor para desenvolver muitas atividades “[...] para o treino da **percepção auditiva**” e afirma: “a educação do ouvido constitui uma

preparação necessária à análise das palavras” (FREITAS, 1969, p. 56 grifos nossos).

Como atividade, Freitas (1969, p. 59) sugere que a professora pronuncie algumas palavras como: “cachorrinho, carequinha, calado, caderno, cadeira, toca e pergunte: “_ Qual foi a parte que entrou em todas as palavras?”. Em seguida diz:

Estou pensando numa palavra que se parece muito com bola e é o nome de uma coisa gostosa. Que será? (bolacha) [...]
Estou pensando em outra palavra que começa com bo e é nome de um calçado. Como se chama esse calçado? (bota)
[...] A professora apresentará, por exemplo, a palavra carequinha e dirá:
_ Quantas vezes abrimos a bôca para pronunciar a palavra 'Carequinha'?
Recortará, então, a palavra mostrando as sílabas aos alunos”. (FREITAS, 1969, p. 59).

É oportuno recordar que Decroly (1927) enfatiza que a criança realiza, sozinha, o reconhecimento dessas unidades, isto é, para ele, a análise é um processo natural, que se manifesta na medida do desenvolvimento natural da criança. Nesse sentido, o papel da educação escolar (do professor) é mediar esse processo, por meio de atividades adequadas a cada fase do desenvolvimento infantil.

6.7 PRINCÍPIO DA LEITURA IDEOVISUAL

Decroly (1927) chamou de leitura “ideovisual” a leitura de ideia, isto é, o que lemos é a ideia que se encontra atrás dos “sinais gráficos”. Assim ao vermos uma palavra escrita, duas funções elementares são acionadas, a visual e a mental. Enquanto a função visual (sensorial) capta os sinais, a atividade mental trata de processar a informação. Ou seja, a ênfase está na compreensão do significado do todo observado, “[...] único estímulo que pode despertar o interesse da criança” (BRASLAVISKY, 1971, p. 80). Por conta disso, o autor defendia que o ensino da leitura fosse realizado com textos (palavras e frases) concretos, isto é, que fizessem parte da vida cotidiana da criança.

Decroly, segundo Braslavsky (1971), desenvolveu esse pensamento, no início dos anos 1900, a partir de experiências realizadas com crianças “anormais” e depois o estendeu para as “normais”. De acordo com a autora, Decroly trabalhava com jogos

para desenvolver esse aspecto da leitura mental. Um deles é o jogo das “caixinhas”. Para esse jogo utilizavam-se caixinhas com diversas substâncias como, sal, açúcar, etc., e etiquetas com os nomes do que continha em cada caixinha, a criança deveria observar/provar e colocar a etiqueta com a escrita do significado na caixinha correspondente. Outro jogo era o de ordem silenciosa que consistia em escrever em fichas de papel frases ou palavras que significava uma ordem, tipo “*levante-se e apanhe seu lápis*”. Diante da frase ou palavra lida, a criança deveria executar a ordem, isto é, se por em ação. Mediante observação da ação do sujeito, era possível então perceber se houve compreensão (BRASLAVISKY, 1971 grifos da autora). Ao defender sua proposta Decroly argumentava que a criança desde muito cedo estava habituada a ouvir ordens da mãe, tipo “feche a porta”, “vista a roupa”, etc., logo, faz parte da vida da criança, possui significado.

Tanto Casasanta [196?] como Fonseca (1940) e Freitas (1969), por meio de suas práticas de escrita, prescreveram atividades que se aproximam às citadas por Braslavisky (1971). No manual de Freitas (1969), por exemplo, assim está prescrita uma atividade:

ORDENS SILENCIOSAS

As ordens silenciosas também são muito interessantes para os alunos. A professora apresentará sempre fichas com ordens e perguntas, que levem a criança a sentir necessidade da leitura e interessar-se por ela, tendo, ao mesmo tempo, oportunidade para a prática de leitura silenciosa. (FREITAS, 1969, p. 20).

A autora ainda afirma que “essas ordens contribuem para desenvolver a capacidade de pensar e para o enriquecimento do vocabulário. Podem ser escritas no quadro, porém são mais interessantes quando escritas em fichas” (FREITAS, 1969, p. 21). Vimos, portanto, uma apropriação inventiva, pois a função da ficha usada em Decroly (BRASLAVSKY, 1971, p. 82) tinha conotação um pouco diferente, ou seja, para o autor a “leitura é um processo de captação de idéia”, na qual, a função visual é participante, assim, disso se depreende que, ao mostrar a ficha com determinada ordem, a criança lia em silêncio e, imediatamente, se punha a executar a ordem dada. Assim, ao dizer que a atividade proposta favorece o “enriquecimento do vocabulário”, Fonseca (1940) atribui à atividade mais uma função.

No entanto, mais adiante, no texto, a autora retoma a ideia original de Decroly, isto é, propõe atividades de leitura silenciosa, em que expressa determinada ordem que a criança deveria executar, aproveitando-se de texto que, supõe ser conhecido pelos alunos. Como exemplo, citamos uma dessas atividades:

A professôra fará fichas com ordens para serem executadas. O aluno tirará a ficha por sorte, lerá silenciosamente e executará a ordem.

Exemplos:

Você é Dona Baratinha.

Você vai varrer a casa e achar uma moeda.

Pegue a moeda e vá para a janela.

Você vai falar assim:

_ Quem quer casar com Dona Baratinha? (FREITAS, 1969, p. 69).

Casasanta [196?] por sua vez, sugere diversas atividades que contemplam essa noção de leitura ideovisual ou “inteligente”, de modo bem próximo às propostas por Decroly. Trata-se de sugestões para uso de jogos semelhantes aos propostos pelo autor, que foram citados por Braslavisky (1971). Além dos jogos ela prescreve também a leitura silenciosa. Quanto a jogos, assim sugere:

Usar coisas, sempre que possível. Assim, usar brinquedos comuns: um carrinho, uma cornetinha, um assobio, um bebê, uma bonequinha, um cavalinho [...]. Deixar o nome desses objetos escritos, em letra de imprensa, em pequenos papéis dobrados precedidos do artigo. A criança tira um, abre-o e coloca o nome sôbre a coisa correspondente (CASASANTA, [196?], p. 60).

Outra atividade sugerida por Casasanta [196?], que foi citada no trabalho de Braslavisky (1971), como sendo desenvolvido/aplicado por Decroly, é o jogo das “caixinhas”. A seguinte orientação é dada por Casasanta ([196?], p. 61), no manual do professor: “Aproveitar as caixas de fósforo e enchê-las de coisas diversas (conhecidas das crianças): arroz, feijão, areia, etc. Escrever o nome das coisas nas tampas e a criança procura a tampa correspondente a cada coisa”. Além de jogos como esse, diversas atividades com a finalidade de as crianças associarem o objeto à escrita foram prescritas por Casasanta [196?]; Fonseca (1940) e Freitas (1969).

Fonseca (1940), por sua vez, prescreve diversas atividades como jogos e leitura silenciosa. Nos jogos, sua orientação aproxima-se à de Casasanta [196-], ao sugerir que se usem palavras “concretas”, brincadeiras conhecidas das crianças e se

valorizem as atividades em grupo. Com respeito a atividades em grupo, Fonseca (1940, p. 97) faz a seguinte observação:

Mesmo nas classes homogêneas do ponto de vista bio-psicológico, encontram as professoras três grupos de alunos: Os que avançam rapidamente, os médios e os lentos em relação ao nível mental da classe. Seria, portanto, pouco produtivo o seu trabalho, se os considerasse a todos como um só tipo, ensinando-os apenas coletivamente. Um dos maiores fatores de êxito no trabalho está em a professora atender as diferenças individuais. Se isto é indispensável em todos os graus da escola primária, mais necessário se torna, em se tratando de crianças do primeiro ano.

No pensamento de Decroly (1927), todas as crianças são capazes de aprender, mesmo as “anormais”, porém para algumas o processo é mais rápido, para outras, mais lento. É próprio da natureza “psicobiológica”. Sendo assim, ele diz que ocorre um erro ao tratar todas as crianças como se fossem uma só, por isso, no ensino, é essencial considerar a “idade mental” e programar o ensino, as atividades, considerando essa particularidade. Nesse sentido, como observamos, Fonseca (1940) sinaliza a compreensão acerca dos postulados de Decroly (1927) e nessa direção, ao longo dos textos analisados, as autoras fazem referência a esta questão e orientam as professoras a atenderem as crianças em suas necessidades específicas. Entretanto, as atividades eram as mesmas para todos.

Do que vimos até aqui, o que é possível afirmarmos? Entendemos que é necessário dizermos que, no conjunto dos manuais didáticos analisados, identificamos referências aos princípios do “método global”, mostrando, assim, que a escrita dos textos foi um espaço de apropriação de saberes teóricos, os quais as professoras autoras recorreram para então estabelecer orientações (pragmáticas) pedagógicas para o ensino da leitura.

Notamos que esses textos materializavam, direcionavam as interpretações de postulados teóricos e/ou princípios, em especial dos estudos de Decroly, para produção de uma espécie de receituário de como ensinar a ler na escola. Esses textos, por isso, puseram em circulação a representação de método, de escola, de criança, de leitura, reforçando, desse modo, uma representação de ensino da leitura no contexto educacional da época analisada.

Desse modo, ao encontramos, nos três manuais, escritos com sentidos “próximos”, observamos a intenção de se impor uma metodologia para o ensino da leitura e com ela homogeneizar e conformar práticas do ensino da leitura. Nesse sentido, as práticas de escrita das professoras autoras são, de certa forma, reveladoras de que, como todo e qualquer escrito/leitor, elas se viram diante das determinações políticas, econômicas, etc, que direcionaram as interpretações dos textos que estudavam. Como aponta Chartier (1998, p. 9), “[...] os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e anunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce”. Nesse sentido, consideramos que, ao produzirem os textos, as professoras autoras não somente reproduziram o que leram/aprenderam nos/com livros e cursos de formação, mas reinventaram, atribuíram outros significados ao que estudaram e se valeram na escrita dos manuais.

Assim, houve uma apropriação inventiva por parte das autoras, pois Decroly, ao produzir suas formulações acerca da organização do ensino em geral (ensino global) e especificamente sobre o ensino da leitura, o que chama de método ideovisual, o faz motivado por objetivações específicas em sua época, com vistas a seus trabalhos como médico. As professoras autoras recorrem aos postulados decrolyanos motivadas em estabelecer uma metodologização para atender, em grande escala, à educação mineira e à alfabetização, a qual, no “método global” toma como foco e ponto de partida a leitura como compreensão e não a escrita.

Essa condição natural do desenvolvimento, da apreensão do real, que vai definindo as apropriações das professoras autoras é afiançada pela ciência, pois tudo foi comprovado cientificamente. Isso, por sua vez, imprime caráter de cientificidade aos processos de ensino, sobretudo da leitura, orientado por postulados que foram legitimados pela ciência. São, portanto, essas representações que enfeixam o “método global”, e como diz Chartier (2011, p. 27), “as representações [...] têm uma energia própria que persuade [...]”.

Assim, entendemos que Lúcia Casasanta se apropriou dessas representações decrolyanas e trabalhou arduamente, conforme salientou Maciel (2001, p. 148), para

propagar a “cientificidade” do “método global” e para impor a “[...] nova metodologia [...] num momento histórico de muita incerteza pedagógica”.

Como vimos, a atuação de Lúcia Casasanta foi determinante para assegurar a concretização da proposta de adoção do referido método. Empreendeu uma articulação política, estudos na orientação e produção de manuais didáticos destinados ao ensino da leitura, fundamentado nos princípios teóricos do “método global”, tendo em vista que, este método não se encontrava sistematizado, no Brasil, de forma a permitir e assegurar sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar. Daí a necessidade de sistematizar os procedimentos de modo a torná-lo acessível aos professores.

Essa sistematização tinha razão de ser, pois Lúcia Casasanta, e suas alunas, estavam diante de uma exigência oficial: diminuir os índices de analfabetismo infantil. Mas por que razão deveriam diminuir esses índices?

De certo, a produção desses manuais estava vinculada ao projeto de renovação da educação mineira, no qual o método de ensino da leitura foi considerado elemento chave para a renovação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o “método global” era promessa possível de promoção da renovação pretendida. Não podemos nos esquecer de que o método correspondia às expectativas da escola nova: por meio da escola, se faria a renovação da sociedade. Estava estabelecida, então, a crença de que um método (ciência) daria conta de alcançar esse objetivo. Havia, portanto, críticas ao que chamavam de escola velha/tradicional.

Desse modo, as professoras/autoras tiveram que produzir um material, que, ao ser posto nas mãos das professoras, seria “suficiente” para modificar o quadro de analfabetismo em Minas Gerais. Então nos questionamos: os objetivos foram alcançados, ou seja, houve modificações no sentido de melhoria dos níveis de alfabetização das crianças?

Vemos então que a exigência política da época impôs um modo de formação de professoras: um modo pragmático. Não haveria, na escrita desses manuais uma preocupação em trazer elementos teóricos dos autores que discutiam, por exemplo,

a psicologia infantil, a pedagogia, o campo da alfabetização, a interface desse campo com a política, (elementos fundamentais para garantir uma formação mais articulada). Ou seja, a escrita dos manuais partia do princípio de que deveriam ser produzidos textos com fins instrucionais práticos, o fazer em seu passo a passo, pois este fazer já havia sido testado cientificamente.

Portanto, o material deveria ser de fácil aplicação, de modo que até professoras leigas pudessem utilizá-lo, e conforme Maria Serafina de Freitas (1969), essas escritas cumpriram o objetivo proposto, chegando a afirmar que até as professoras leigas, sem formação, tiveram ótimos resultados com a aplicação do método. Não tendo, portanto, problemas em seguir as orientações dadas no manual.

Outro aspecto que verificamos nas análises desses manuais tem relação com o modo como as crianças são vistas e, portanto, tendem a ser submetidas a aprender a ler, fato que vai fazer circular um modo de conduzi-las em suas aprendizagens. Sendo assim, como vimos, Decroly, em suas proposições para a educação escolar, concebeu a criança como sujeito ativo, e é inegável algumas de suas contribuições, para aquela época, como por exemplo, a de pensar e propor que cada criança tem um ritmo próprio, particular de desenvolvimento, que todas são capazes de aprender, mesmo as “anormais”, mas cada uma em seu potencial evolutivo.

No entanto, tendo tanta preocupação em explicar os mecanismos de desenvolvimento mental, que, por conseguinte, orienta a aprendizagem, valorizou demasiadamente aspectos biológicos, ou seja, a criança era por ele compreendida a partir e, exclusivamente, do ponto de vista psicobiológico. Em consequência disso, a aprendizagem ficou reduzida ao campo das percepções sensoriais e a criança acabou por ser teoricamente enclausurada nesse aspecto biológico. Mesmo quando esse autor acena que a escola, o professor, precisam tomar como ponto de partida as experiências das crianças, seu mundo real, este mundo já está pronto, já é dado *a priori*. Cabe a criança se adaptar ao mundo e não transformá-lo.

Esse aspecto é visível quando o autor trata da aprendizagem da leitura, pois mesmo que as palavras ou frases sejam conhecidas das crianças e elaboradas, tomando

como referência situações ou objetos concretos, a atenção, a ênfase está no aspecto visual, nos sinais gráficos, no comportamento que se deve ter diante dos símbolos abstratos, ou seja, naturaliza o processo de modo que o mundo, tudo já está pronto e o papel da criança é adaptar-se ao que já está dado. Desse modo, a criança ativa não entra na escola com a vida inteira, a essência humana fica fora dela. Ou seja, a criança não exerce função no processo de significação, pois tudo está dado *a priori*.

Conforme observamos nas escritas dos manuais, os defensores do “método global” tinham como principal ponto de crítica os procedimentos de ensino da leitura que seguiam a orientação sintética, sob a argumentação de que esses procedimentos não obedeciam à marcha natural da criança, observada no processo de aprendizagem da linguagem falada. Logo, eles foram caracterizados de processos mecânicos, no qual as crianças participavam passivamente na apreensão do significado do texto. Isto é, partia-se da análise das partes das palavras para, posteriormente, recompô-la e compor novas palavras, frases, etc.

Assim, a proposta de Lúcia Casasanta e de suas alunas Anita Fonseca e Maria Serafina de Freitas, com o método global de contos, partindo de pressupostos decrolyanos, materializado nos manuais didáticos analisados, consistiu em orientar/prescrever o ensino da leitura, partindo de texto completo de sentido, de modo que a compreensão fosse contemplada no início do processo, como previsto no “método global”. Assim, elas tomam como ponto de partida contos e historietas e esses são divididos em sentenças, palavras e sílabas, ou seja, o todo se divide em partes. Entretanto, para dar conta de fazer as crianças apreenderem/reconhecerem essas partes e depois compor novamente o todo (palavras, sentenças, etc.), as crianças precisam percorrer um longo caminho metodologicamente organizado.

Nesse processo, percebemos um distanciamento entre o que se propôs inicialmente que é promover o ensino da leitura de modo mais dinâmico e a participação da criança ativa nesse processo. A tentativa das autoras professoras em buscar romper com uma metodologia mecanicista dos métodos sintéticos parece não ter êxito, pois ao submeterem as crianças ao percurso de um único caminho já dado, para uma escrita também já dada, estabelecida pelos manuais, aprisionam as crianças em

processo de análise, subjugadas a si mesmas, ao seu potencial psicobiológico, capaz de organizar um todo com compreensão.

A fase mais visível do distanciamento que percebemos é quando essas escritoras vão encaminhando a proposta e caem nas unidades menores da língua, no caso, a sílaba, pois ressaltando o trabalho com os elementos fônicos, caem naquilo que criticavam no sintético que é o mecanicismo. Porque é quando mais se prende a criança no jogo de análise e de síntese, mais se aprisiona a criança num movimento de construção de palavras. Mas como que essas palavras vão ser constituídas? Por esse movimento enclausurante de análise e síntese.

Essa ideia é bem decrolyana, pois esse autor diz que as crianças, a partir do contato, da relação com o texto, num processo de observação e associação, percebem as sílabas e sons iguais em palavras diferentes e com elas fazem as combinações que lhes permitem compor novas palavras e frases. É nesse esquema que, segundo Decroly, a criança aprende a ler. Isto é, quando a criança entende o funcionamento desse sistema de decomposição e de recombinação das unidades menores das palavras (letras e sílabas). Nesse sentido, Maciel (2001, p. 148) corrobora ao afirmar que: “para os defensores do método global, a leitura não é ponto de partida no processo de aprendizagem, ela é uma consequência [...]”. Concordamos com ela e perguntamos: onde está o processo de efetiva compreensão da leitura proposto pelo “método global”? Cadê o menino ativo de Decroly, pressuposto no movimento escolanovista, o mesmo movimento em que se insere, acreditamos, as autoras dos manuais didáticos?

O texto trabalhado nas atividades pedagógicas do método global de contos nos pareceu meramente um pretexto para conduzir a criança num processo metodológico que se fecha num movimento de análise para a síntese e de síntese para análise por conta da criança. É nesse momento do processo que se entende que se conseguiu conduzir satisfatoriamente a aprendizagem da leitura. Nesse jogo, a compreensão não é o mesmo que atribuição de sentido. Quando se fala em iniciar por um todo de sentido, não significa dizer que se começa pela significação e a compreensão só se dá no final, assim como ocorre nos métodos de orientação sintética, pois é quando a criança consegue perceber que a unidade menor,

portadora de uma condição fonética, é localizada numa totalidade integrada em condição de ser decodificada e que permite a recomposição.

Fica visível, como fruto dessas observações, que a linguagem, meio pelo qual é permitida efetivamente a participação no processo de significação, em virtude da naturalização dos processos de desenvolvimento da criança, ficou em segundo plano, para Decroly, no processo de aprendizagem da leitura, que, até certo ponto pode ser compreensível, pois trata-se de um investigador da área da ciência médica. No entanto, é preciso ressaltar que nessa compreensão do processo psicobiológico da aprendizagem da leitura, pensado por Decroly e apropriado pelas professoras autoras, fica evidenciada, de certa forma, uma criança muda no momento em que é instruída a ler na escola. Muda porque ela precisa fazer as capturas ideovisuais por si. Então, faz sentido pensar a razão da prática de leitura silenciosa, sem movimento dos lábios e sentado em posição ereta, também em tempo do “método global”. Tal razão tem a ver com esse ideário sobre a criança e sobre os procedimentos do método.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo tematizou o ensino inicial da leitura, na escola primária do estado do Espírito Santo, nos anos de 1960, e tivemos como objetivo analisar princípios que fundamentam o “método global” e sua apropriação no campo da política educacional, para justificar a representação desse método como eficaz para a alfabetização de crianças. Para tanto, nos debruçamos sobre manuais didáticos elaborados para o ensino inicial da leitura, que processam o “método global” por meio de contos e historietas, e que circularam em escolas capixabas.

Em todo percurso da pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que as professoras autoras de manuais didáticos, de contos e historietas, que circularam no estado do Espírito Santo, nos anos de 1960, fizeram apropriações de princípios que fundamentavam o “método global”, na tentativa de romper com mecanicismo, tecnicismo e passividade da criança no processo de aprendizagem da leitura pelos métodos de marcha sintética, mas não houve rompimento.

Para dar conta do que nos propusemos, isto é, fazer uma leitura da história, foi preciso fazer alguns recortes e contar com uma perspectiva teórica que nos conduzisse ao passado, ver o que aconteceu, sem exigirmos condições desse passado, daqui desse lugar que ocupamos no presente. Isto é, sem projetar no passado nossa maneira de pensar, de ler o presente. Consideramos a tarefa um tanto complexa, por que não dizer difícil? Portanto, tentamos a realização de tal tarefa, nos apoiando na perspectiva teórica de Chartier (1991, 2011 e outros). Com ele, buscamos conduzir nossa leitura de modo que pudéssemos compreender as condições que permitiram, por exemplo, a produção de uma representação de método de ensino que vai ser apropriada, para atender exigências que estavam sendo postas, em decorrência também de uma representação. Representação de um estado nacional, uma sociedade que seria organizada, a partir da escola. Não era esse o ideário republicano que começava emergir no final do século XIX e depois, no início do século XX, e que encontra nas proposições de Dewey e Decroly ressonância perfeita?

Assim, observamos que a questão do método de ensino se colocou como uma das questões centrais, no contexto do ideário republicano, no qual a educação escolarizada seria a redentora da humanidade. Pela via da escola, da instrução do povo, configurar-se-ia a identidade nacional brasileira, promoveria o desenvolvimento social e econômico. Ou seja, a escola foi colocada como condição de progresso, ampliação do acesso de modo que a escola pudesse atender ao maior número de pessoas, crianças principalmente.

No tocante ao ensino inicial da leitura, debates no campo político pedagógico predominou discurso em favor de métodos de marcha analítica, sob argumentação de que os métodos de orientação sintética eram dominados pela abstração e não levavam em consideração experiências das crianças.

Portanto, no início do século XX, nova representação de escola, de ensino, passa a circular no Brasil e de novo se proclama renovação na educação. Na compreensão de Valdemarin (2010), a questão central inaugurada pela escolarização moderna permanece, nesse momento, como a experiência da criança como ponto de partida no ensino escolar. Desse modo, as mesmas orientações para o ensino da leitura permanecem, porém, acrescidas de explicações científicas advindas de pesquisas experimentais desenvolvidas por Jean-Ovidio Decroly, a despeito do desenvolvimento mental e da capacidade de aprendizagem da criança. Pesquisas essas que vão contribuir para fundamentar teoricamente o “método global”.

Vimos que, no Brasil, desde os anos de 1910, já havia discussões sobre o pensamento de Decroly, que assinalavam princípios acerca de um ensino global e do ensino da leitura a partir do que ele chamou de método ideovisual. No entanto, é nos anos de 1920, a partir da proclamação do decreto de Francisco Campos, que se pressupõe a reformulação da educação no Estado de Minas Gerais, e que princípios do “método global” receberam uma sistematização.

Tal sistematização passou a circular no estado do Espírito Santo, como vimos, por meio de políticas de alfabetização, programa de formação de professores alfabetizadores, como exemplo o PABAE/MEC/INEP, e a DOPP/ES, Revistas de

Ensino, folhetos organizados por equipe do PABAE e por ex- alunas de Lúcia Casassanta.

O “método global”, como também observamos, circulou na escola capixaba, instituindo terminologias, práticas, modos de pensar as crianças, modos de o professor atuar em sala de aula. No entanto, o que nos chamou a atenção foi constatar que subjacente a essas apropriações havia uma concepção de leitura a qual foi tomada, pelo discurso oficial dos anos de 1960, como orientadora para encaminhar práticas de avaliação na escola primária no estado do Espírito Santo.

Nesse contexto, a leitura para os defensores do método global é algo que acontece naturalmente (uma capacidade natural) quando a criança consegue perceber (por si própria) a unidade menor [portadora] de uma condição fonética que é localizada numa totalidade integrada em condição de ser decodificada.

Tal representação vai fortalecer a prática de leitura silenciosa na escola que em consequência irá instituir uma prática de se avaliar a aprendizagem da leitura, qual seja: a leitura oral. São essas representações que circularam na escola capixaba, nos anos de 1960, defendidas pela política de alfabetização da época. Vimos, então, nesse contexto, a circulação de manuais didáticos produzidos por Lúcia Casassanta e seu grupo, em especial manuais de ensino da leitura que tomam o conto e historietas para pedagogizar os princípios do “método global”. Será desse modo que, mesmo no final dos anos de 1960, a escola capixaba ainda recebe materiais relacionados ao método global de contos por encomendas advindas do MEC/INEP direto nas escolas, sob a forma de “doação”.

Fundamentado em princípios teóricos formulados por Decroly (1889- 1932), a partir de pesquisas experimentais realizadas com apoio de conhecimentos do campo da psicologia infantil e da biologia, sobretudo, da genética, o “método global” preconiza que, no ensino, sobretudo, da leitura, deve-se respeitar, em primeiro lugar, a marcha natural do desenvolvimento da criança. Assim, o interesse, a globalização, a percepção visual, leitura de ideias, ou leitura ideovisual, – princípios do “método global” – correspondem a aspectos naturais do desenvolvimento da criança.

O interesse, para Decroly (1927), é o que direciona a percepção e toda atividade mental. Ele postulou que a educação escolar deveria se apoiar no interesse da criança, pois esse é o que direciona a ação do sujeito para satisfação de determinada necessidade, que também é natural: a necessidade de se alimentar, de se defender, de abrigar, de produzir; portanto, o interesse pertence à ordem biológica, provém do sujeito. A globalização é o aspecto natural no processo de apreensão do mundo. Para o autor, a percepção é global, o mundo e as coisas se apresentam à criança em sua totalidade e, na medida de seu desenvolvimento, vão sendo dadas as condições necessárias que lhe permitem proceder à análise.

Essa ideia incide fundamentalmente em sua proposição para todo campo da aprendizagem, e se coloca como condição para propor o ensino globalizado, e a partir de então critica a maneira como a educação é conduzida, ou seja, de separar, de fragmentar o conhecimento. Ele aponta para a necessidade de fazer com que as partes do conhecimento se comuniquem entre si. Isto é, a proposta dele não é formar bloco de disciplina, mas organizá-las de modo que possam se comunicar de maneira que se complementem. É nesse sentido, ou seja, para organização do ensino que Decroly se utiliza da expressão método global.

A partir da noção de globalização, o autor também defende o ensino da leitura a partir de frases e palavras concretas, ou seja, que façam parte das experiências das crianças. Escritas em fichas ou no quadro na presença da criança, a apreensão será favorecida pela função visual. Assim, o método de alfabetização proposto por Decroly é denominado ideovisual (sem relação sons e letras) e é desse modo porque foi organizado especificamente para crianças surdas.

São basicamente esses princípios que nortearam a sistematização do “método global”, materializado em manuais didáticos produzidos por Lucia Casasanta e suas ex-alunas mestras para orientar o ensino inicial da leitura. Ou seja, há princípios do método ideovisual que sustentam o “método global”, mas a maneira como são concretizados pelas autoras se distanciam da proposta decroliana. Decroly processa o seu método por meio de frases e palavras, Casasanta por contos e/ou historietas e o aplica a crianças consideradas normais. Isto é, são acrescentados outros elementos ao método.

As autoras tomam como base a ideia de alfabetização e de aprendizagem da leitura, como afirmou Fonseca (1940) como uma atividade mais complexa, pois não é mais dada a ênfase na decifração dos códigos gráficos, [...] “a partir da decifração dos símbolos gráficos devem ser dado ao educando bons hábitos, atitudes, habilidades e ideais de modo a não só garantir-lhe interesse permanente pela leitura, como o bom uso que deve fazer dessa técnica, elevando o seu espírito através de uma cultura sempre renovada e superior” (p. 10). Desse modo é que as autoras dos manuais vão instaurar a noção de que ler é então compreender o que está lendo (mas ler coisas que já são dadas, trabalhadas da síntese para a análise e desta para a síntese).

Desse modo, inferimos que se Decroly enclausura a criança durante o aprendizado da leitura no biológico e no psicológico, Casasanta e suas alunas, ao se apropriarem de seus princípios, enclausuram as crianças em sua metodologização (mesmo que proclamando que estão partindo de partes maiores da língua). O ensino de leitura, para a proposta do “método global” não ultrapassa a ênfase no ensino do código.

E desse modo, entendemos que a proposta das autoras dos manuais didáticos de contos e historietas em romper com a mecanização no ensino inicial da leitura não foi concretizada, uma vez que, o texto (além de superficial) é um pretexto para chegar às unidades menores da língua, uma vez que sua fragmentação em sentenças, palavras e sílabas orientam para a soma das partes. Isso aponta para compreensão de permanência de aspectos reducionista da linguagem, característica dos métodos que seguem marcha sintética.

Assim, podemos perceber que os manuais, ao mesmo tempo que tendem a se colocar dentro de um discurso em que a criança é o centro do processo de ensino, podemos pensar que ela é o centro apenas para ser induzida a aprender código. Desse modo, contrariando o maior princípio teórico da Escola Nova, nesses manuais de método global de contos, a criança não é o centro. Quem é o centro de tudo isso, de fato? Vemos que são os desejos do Estado Republicano dos quais faziam parte Lúcia Casassanta e suas alunas, e não as crianças. Tais desejos (que tem como ideia central de uma sociedade sendo reformada pela escola, portanto com grande peso nas costas das alfabetizadoras) põem a qualquer custo na política de

alfabetização mineira apropriações pragmáticas de teorias sobre aprendizagem da leitura.

Esse desejo, que vinha sendo considerado desde 1924 no Estado do Espírito Santo com a instituição da Escola Nova, em tempos de Atilio de Vivacqua (GOMES, 2008), é acentuado pela política de alfabetização nos anos de 1960 na escola capixaba. Desse modo, crianças, professoras e a escola deveriam ser submetidas a vivências pragmáticas no tocante ao ensino da leitura também, nesse período, pois esses manuais fizeram circular representação de leitura e de “método global” dentro de nossa escola.

Como vimos, nos métodos que seguem orientação sintética a criança era convidada, logo no início, a “ler” sílabas, letras sem sentido, num processo mecânico que a conduzia até a compreensão, com muito esforço, após conseguir dar conta da decodificação. Desse modo, a criança não sabia, na maioria das vezes, o que estava lendo. No “método global” há inversão. A criança é colocada diante de uma totalidade de sentido: palavras e frases. Isso é bom, pois desde o início a criança sabe o que está lendo. Mas quando de fato a aprendizagem da leitura ocorre? Quando a criança consegue perceber que unidades menores localizadas numa totalidade podem ser decodificadas. Quando as crianças começam a decodificar? É difícil dizer, aliás, não é dito, pois a criança é responsabilizada a fazer isso sozinha. Em Decroly, há uma crença no psicobiológico da criança, de modo que em algum momento é ela, a criança, que vai por si só, dar conta de fazer isso. O processo pode ocorrer para algumas mais rapidamente para outras com menor rapidez. Para algumas crianças, poucas semanas bastam, para outras um ano, um ano e meio, dois anos ou mais. É de acordo com o desenvolvimento de cada uma. É natural!

Do que apontamos até aqui observamos que apropriações de princípios do “método global” e as representações por ele produzidas em torno da leitura e do ensino de leitura, da escola, da criança e do trabalho da professora alfabetizadora, parecem não ter colaborado para que os ideais republicanos se concretizassem nos anos de 1960, nem no Brasil nem no estado do Espírito Santo, como em tese era desejado, pois vemos que os índices de alfabetização na primeira série da escola primária parecem ter ficado inalterados, tendo em vista que, na década de 1970, a situação

educacional se assemelhava à existente na década anterior, isto é, os índices de aprovação não se modificaram: de 86.560 alunos matriculados na primeira série, em 1977, apenas 13.193 concluíram a oitava série “[...] registrando, em oito anos, a aprovação de apenas 16% dos alunos inicialmente matriculados [...]” (ZUNTI, 2008, p. 81). E ainda, em “[...] relação aos anos 80, existe informação continuada sobre evasão e índice de insucesso escolar no meio rural, sendo que esses dois problemas atingiam 67% dos alunos de 1ª série do primeiro grau em 1980” (ZUNTI, 2008, p.82).

De certo que ao longo do processo histórico de desenvolvimento da educação primária, no período pesquisado e em décadas que o antecede, a alfabetização foi tratada como uma questão de método. Havia crença de que ele seria o antídoto contra o analfabetismo. Ele promoveria a eficácia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nas classes de primeira série, onde se concentrava elevado índice de reprovação. **Mas acreditamos que a questão da alfabetização é extremamente complexa e não é uma questão só de método.**

Ela tem uma série de atravessamentos: histórico, político, cultural, econômico, ideológico, dominação de classes, desinteresse das crianças que negam um modelo de escola que mais aprisiona o sujeito do que liberta, etc. Mas sobretudo, é uma questão de políticas públicas. Nesse sentido Soares²⁵ (2013) salienta que, por meio de seus estudos no campo da história da alfabetização, observou em várias políticas, ao longo dos anos, que as coisas são feitas apressadamente, sem a perspectiva do tempo. Segundo a autora “[...] a cada momento se tem uma política que tenta não suplantiar a anterior, nem continuar a anterior, mas competir com a anterior”, isso, a falta de continuidade, no seu entendimento, é um problema sério, pois a educação, em todos os seus aspectos, é um processo contínuo, logo, se não são asseguradas a continuidade das políticas públicas educacionais elas criam cisões e, desse modo, cremos, podem contribuir de maneira negativa para o desenvolvimento do processo educacional no qual se inscreve a alfabetização considerada também um processo contínuo.

²⁵ Informação verbal.

Isso nos permite compreender porque nos anos de 1960, embora o Estado tivesse implementado ações, em nível federal e estadual, com vistas à melhoria dos níveis de qualidade da educação primária, a escola capixaba não superou satisfatoriamente problemas no tocante a alfabetização de crianças.

8 REFERÊNCIAS

AGUAIO, Y. Sanchez. MIGUEL, Alfredo. **Pedagogia científica: psicologia e direção da aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

BACHA, Magdala Lisboa. **Preparação para leitura**. PABAAE: Belo Horizonte, 1959.

BACHA, Magdala Lisboa. Compreensão: a alma da leitura. **Revista de Ensino**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 83, p. 23-29, maio 1962.

BASSAN, V. J. **Como interessar a criança na escola: a noção dos centros de interesse em Decroly**. Coimbra, Livraria Almedina, 1978.

BASTOS, Maria Helena Câmera. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1929 –1942): O novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BICCAS, Maurilane de Souza. **Roger Chartier: contribuições para história da educação**. São Paulo: USP, 2013. Mimeo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva; CUNHA, Marcus Vinicius da. **Anísio Teixeira: pioneiro do pragmatismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tp/cinfe/eventos/cinfe/artigos>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

BRASLAVISKY, Berta. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRASLAVISKY, Berta. P. de. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. [online]. n. 66, p. 41-48, ago. 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010015741988000300004&script=sci_abstract>. Acesso em: 21 abr. 2013.

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

CAMPOS, Dulcinéia. **A alfabetização no contexto das políticas públicas (1950): uma contribuição para a história da educação no Espírito Santo**. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CARVALHO, Luciane Beatriz de Oliveira Bar. Reformas educacionais em minas gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). **Revista histedbr** [on-line], v. 12, n. 46, p. 219-237, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/issue/view/240>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

CARVALHO, M. C. Marta de. Reformas da instrução pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **“As mais belas histórias”**: pré-livro, parte do mestre. 5. ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil, [196?].

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **“As mais belas histórias”**: pré-livro, bloco de atividades. Belo Horizonte: Editora do Brasil, [196?].

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **“As mais belas histórias”**: pré-livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil, [196?].

CASASANTA, Lúcia. Prefácio. In.: FONSECA, Anita. **O livro de Lili**: método global, manual da professora. Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1940. Horizonte: Editora do Brasil, [196?].

CASTELLO, Judith Leão. A educação funcional e a moral na escola: instituições pedagógicas. **Revista de Educação**, Victoria, v. 2, n. 15, 16, p. 18-22, jun.-jul. 1935.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global, alguns esclarecimentos históricos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 10, p. 141-154, jul.-dez. 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, pp. 173-191, jan.-abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 dez. 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**. 2010, v. 24, n. 69, p. 6-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg>>. Acesso em: 19 set. 2011.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **Roger Chartier, a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-54.

CUNHA, Luiz Antônio. Apresentação. In.: PAIVA, Edil Vasconcellos de. PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAE (1956–1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

CURSO para professôres primários se instalará amanhã [Mimoso do Sul]. **A Gazeta**, Vitória, p. 6, 20 mar. 1960.

DECROLY, Ovide. **La función de globalización y la enseñanza**. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 1927.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Massangana, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto-Lei n.º 16 471, de 24 de fevereiro de 1947**. Reorganiza a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. Vitória: DIO, 1947a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto-Lei n.º 16 481, de 01 de março de 1947**. Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. Vitória: DIO, 1947b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas. **Circular n. 006/60**. Vitória, 1960.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas. **Ofício n. 395/61**. Vitória, 1961.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas. **Circular n. 020/64**. Vitória, 1964

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas. **Orientação para elaboração de provas...** Vitória, 1964.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas. **Instruções referentes à prova de leitura oral**. Vitória, 1966.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960)**. 2010. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili**: método global, manual da professora. Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1940.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili**: (cartilha). 87. ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1961.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. <Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

FREITAS, Maria Serafina de. **O circo do Carequinha**: Manual do professor. 2. ed. Belo Horizonte: A Grafinha Editora, 1969.

GOMES, Silva Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da/o província/estado do Espírito Santo (1878 a 1930)**. Pesquisa 2008. Centro de Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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 (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. Marília-SP: Oficina Universitária, 2011. p. 201-220.

GRUPO ESCOLAR PROFESSOR “AUGUSTO LUCIANO”. **Ata da segunda reunião pedagógica...** Cariacica-ES, 1962.

HABILIDADES de interpretação: programa de leitura, primeiro ano. Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar. **Revista de Ensino**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 83, p. 30-33, maio 1962.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-45, 2001. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>>. Acesso em: 10 out. 2012.

LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar “Bom Jesus”**: 1955-1971. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MAFRA, Jason. Razões positivas da educação decroliana e sua inserção no Brasil. In.: Dubreucq, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Massangana, 2010. p. 53-62.

MEDINA, Camila Beltrão. **Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945)**: a história da educação pela clivagem do impresso. 257 f. Tese (Doutorado) São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-143145/>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo, 1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.

NUNES, Clarice, CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos Anped**, Belo Horizonte, n. 5, p. 17-62, set. 1993.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAAE (1956–1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002.

PERES, Eliane. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria

Helena Câmara. **Histórias e memórias no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.114-128.

PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna. **Joseph Jacotot**: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

RIGOTTO, Márcia Elisa. **Evolução da educação no Brasil: 1970-2003**. Disponível em: <http://www.nalijsoouza.web.br.com/educacao_brasil.pdf>. Acesso em: 35 fev. 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Magda Soares**: depoimento [1993]. Entrevistador: Antônio Gomes Batista. São Paulo, 2013. Entrevista concedida à Plataforma do Letramento, Fundação Volkswagen e Cenpec. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

SOUZA, Neusa Balbina de. **Práticas de alfabetização no município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Relatório científico final de Pós-Doutorado**. 2012. (Pós-Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade... **Educar**, Curitiba, n.18, p.157-182, 2001. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/32822/20806>. Acesso em: 21 ago. 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In.: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-518.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2002, v. 28, n.1, p. 31-50. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100003>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

ANEXOS

ANEXO A: A história dos três porquinhos, Lúcia Casasanta

Era uma vez...

Era uma vez...

Três porquinhos.

Eu sou o Palito

Esta casa é minha.

Minha casa é de pau.

Eu sou o Palhaço.

Esta casa é minha.

Minha casa é de palha.

Eu sou o Pedrico.

Esta casa é minha.

Ela é de pedra.

Um lobo viu a casa de Palhaço.

E o lobo disse:

- Olé! A casa é de palha!

Eu derrubo a casa.

Eu como o Palhaço.

O lobo – zás!

O lobo derrubou a casa.

Palhaço fugiu.

Ele foi para a casa de Palito.

Mas o lobo foi atrás.

O lobo viu a casa de Palito.

E o lobo disse:

– Olé! Casa de pau cai à toa.

Eu derrubo a casa.

Eu como Palhaço e Palito.

Olé! Olá! Olé! olá!

E... zás.

O lobo derrubou a casa de pau.

Palhaço e Palito fugiram.

Eles foram procurar Pedrico.

Mas o lobo foi atrás.

O lobo viu a casa de Pedrico.

E o lobo disse:

- E agora? Pedra pura!

Eu não posso derrubar a casa!

Que fêz o lobo?

Êle subiu ao telhado.

Êle entrou na chaminé.

Êle começou a descer...

Palhaço ouviu um barulho

Êle olhou para a chaminé.

E Palhaço disse:

- Olhem o pé do lobo!

Então, Pedrito disse:

-Vamos destampar o panelão!

O lobo foi descendo...

foi descendo...

foi descendo...

E... tibum

O lobo caiu no panelão.

Então, foi uma festa.

Os porquinhos dançaram.

Os porquinhos cantaram.

- Olé! Olá! Olé! Olá!

Nós somos espertinhos!

Ninguém pode conosco!

- Olé! Olá! Olé! Olá!

ANEXO B: Cartazes de enriquecimento – “O circo do carequinha”

ZAZÁ

Zazá é tão bonita.
 Zazá é do Circo Sapeca.
 Zazá dança no arame.
 Que beleza!
 A menina não cai!

CECI E ALAZÃO

Alazão é o cavalo ensinado.
 Que cavalo bonito!
 Ceci fica de pé no cavalo.
 Alazão corre.
 Alazão cumprimenta o povo.
 Ceci não cai!

O PALHAÇO FREDE

Eu sou o amigo do Carequinha.
 Eu me chamo Frede.
 Eu também oco violão.
 Eu conto anedotas.
 Vocês gostam de mim?

O MÁGICO SALOMÃO

_ Vocês me conhecem?
 Eu sou o mágico Salomão.
 Olhem o meu chapéu.
 Meu chapéu está vazio... vazio...
 Agora... um... dois... e... três!
 Olhem um coelhinho no chapéu!

CAREQUINHA

Carequinha pula.
 Carequinha toca violão.
 Carequinha chora.
 Carequinha dá gargalhadas.
 Que palhaço engraçado.

O PALHACINHO DENGOSO

Dengoso é pequenino...pequenino...
 Dengoso é um anãozinho.
 Êle joga balas para os meninos.
 Êle vira cambalhotas.
 Êle conta histórias engraçadas.
 Que anãozinho levado!

SOLANGE E LULU

A banda toca assim:
 _ Parará...ti...bum...ti... bum...
 Solange dá um sinal.
 Plaf...plaf...plaf...

OS BICHOS DO CIRCO

_ Venha Zoca, diz Dudu.
 Venha depressa!
 Vamos ver os bichos do circo!
 Olhe ali o elefante Sabu!

A bola roda...roda...
O cachorro não cai!

Olhe a girafa!
Olhe a foca!
Agora vamos ver as feras.

O MACAQUINHO VUVU

Vuvu é filho da macaca chita.
Vuvu é muito sabido.
Êle faz tudo que Zezé manda.
Êle joga pião.
Êle chuta bola.
Êle dança no arame.