



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

[rbe@anped.org.br](mailto:rbe@anped.org.br)

Associação Nacional de Pós-Graduação e  
Pesquisa em Educação  
Brasil

Mendes Gontijo, Cláudia Maria; Campos, Dulcinéa  
Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949)  
Revista Brasileira de Educação, vol. 19, núm. 57, abril-junio, 2014, pp. 307-328  
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27531116003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949)

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Universidade Federal do Espírito  
Santo, Vitória, ES, Brasil

DULCINÉA CAMPOS

Universidade Federal do Espírito  
Santo, Vitória, ES, Brasil

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o documento intitulado *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Faz parte de uma pesquisa documental mais ampla, cuja finalidade é analisar a alfabetização na história da educação do estado do Espírito Santo. O documento examinado neste texto foi publicado pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1949, com a finalidade de orientar ou fornecer normas gerais para a organização dos programas de ensino primário nos estados brasileiros. Considerando o interesse em estudar orientações destinadas à fase inicial de escolarização, foram escolhidas para análise as orientações relativas ao ensino da leitura e da linguagem escrita e oral na primeira série do curso primário elementar. Enfatiza as concepções de linguagem que orientam o programa e as bases teóricas e metodológicas que sustentam o ensino da leitura e da linguagem na escola primária.

## PALAVRAS-CHAVE

leitura; escrita; rituais de ensino; ensino primário.

## NATIONAL BASES FOR TEACHING READING AND LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOLS (1949)

### ABSTRACT

This paper aims to analyze the document entitled *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. It is part of a much broader documentary research process, which aims to analyze the teaching of literacy as part of the history of education in Espírito Santo state. The document was published by the Ministry of Education and Health and by Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) in 1949, and it aimed to provide general guidelines for organizing the programs of primary education in the Brazilian states. Considering our interest in studying the guidelines for the initial phase of schooling, we chose to analyze the guidelines for the teaching of reading and written and oral language in the first grade of elementary school. Our analysis emphasizes the concepts of language that guide the program and the theoretical and methodological bases of the teaching of reading and language in elementary schools.

### KEYWORDS

reading; writing; teaching rituals; primary education.

## BASES NACIONALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA (1949)

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo examinar el documento intitulado *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Es parte de una investigación documental más amplia, cuyo propósito es analizar la alfabetización en la historia de la educación de Espírito Santo. El documento examinado en este trabajo fue publicado por el Ministerio de Educación y Salud y por el Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, en 1949, con el propósito de orientar o establecer normas generales para la organización de programas de enseñanza primaria en los estados brasileños. Considerando el interés en el estudio de directrices para la fase inicial de la escolarización, se eligieron para el análisis, las directrices relativas a la enseñanza de la lectura y del lenguaje escrito y hablado en el primer grado de la escuela primaria elemental. Se hace hincapié en los conceptos de lenguaje que guían el programa y en las bases teóricas y metodológicas que sostienen la enseñanza de la lectura y del lenguaje en la escuela primaria.

### PALABRAS CLAVE

lectoescritura; rituales de enseñanza; enseñanza primaria.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar o documento intitulado *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas* (Brasil, 1949). Trata-se de um documento do Ministério da Educação e Saúde, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1949, que teve por finalidade orientar e fornecer normas gerais para a organização dos programas do ensino primário nos estados brasileiros. Considerando nosso interesse em compreender as orientações destinadas à fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, elegemos para estudo as seguintes partes do referido programa: “Apresentação”, “Introdução”, “Objetivos gerais da matéria” e também os “Objetivos específicos, mínimos a alcançar” e “Sugestões das atividades e orientações metodológicas”, para a primeira série do curso primário elementar. Assim, em nossas análises enfatizamos as concepções de linguagem que naquele momento orientaram o programa e as bases teóricas e metodológicas que sustentaram o ensino da leitura e da linguagem na escola primária.

Por meio do decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Primário, essa etapa inicial da escolarização – que até a década de 1940 praticamente não recebia atenção do governo central – passou a ter diretrizes nacionais que visavam dar-lhe certa uniformidade na organização, funcionamento e estrutura. Apesar de as leis orgânicas do ensino primário terem sido promulgadas antes da Constituição de 1946, elas estavam alinhadas ao decreto, que propunha a descentralização administrativa e pedagógica do sistema educacional sem que a União deixasse de estabelecer as diretrizes e bases sob as quais deveria estar organizada a educação nacional. Assim, o estabelecimento de normas ou bases gerais para o ensino da leitura e da linguagem pelo Ministério da Educação e Saúde no ensino primário obedecia ao disposto no decreto-lei n. 8.529:

Art. 12: O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei.

Como podemos ver, o programa mínimo ou as bases essenciais para o ensino da leitura e da linguagem foram elaborados pelo INEP, órgão do Ministério da Educação e Saúde. O programa construído pelos técnicos desse órgão materializou a crença de que um documento-base e geral, elaborado com riqueza de detalhes e com orientações metodológicas minuciosas, produziria os resultados preconizados pelas finalidades da educação primária, dispostas no artigo 1º da Lei Orgânica do Ensino Primário, quais sejam: o conhecimento da vida nacional, o exercício de virtudes morais e cívicas, a formação da personalidade, entre outras.

O interesse pela análise do programa nacional de leitura e linguagem na escola primária pode ser aqui explicado por várias razões, porém destacaremos apenas três delas. A primeira está relacionada com o interesse das pesquisadoras em entender a história da alfabetização no Brasil e a repercussão das orientações nacionais sobre as práticas e políticas locais. Considerando os limites deste artigo, não nos deteremos neste último aspecto citado, mas analisaremos as bases teóricas e metodológicas que sustentaram o programa. A menção à repercussão das orientações serve somente para situar os vínculos desta análise com os estudos sobre a história da alfabetização em nosso estado, o Espírito Santo. A segunda razão está associada ao fato de o documento aqui analisado ter sido o primeiro elaborado em nível nacional para orientar o ensino de leitura e linguagem nas escolas primárias brasileiras. A terceira e última razão leva em conta a ideia de que esse programa e as orientações nele contidas consolidaram um modo de pensar a alfabetização fundado em conhecimentos científicos produzidos no campo da psicologia que se perpetua ainda na atualidade.

Este trabalho se constitui em uma pesquisa documental. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo uso de fontes que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reelaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa. No caso deste trabalho, analisamos o documento *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas* e cotejamos a análise documental com textos produzidos no período, para compreendermos as concepções e as bases teóricas e metodológicas que o sustentam.

## O PROGRAMA NACIONAL

A comissão constituída para elaborar o programa mínimo ou as bases gerais do ensino da leitura e da linguagem na escola primária foi composta pela professora Dagmar Furtado Monteiro, que chefiou a sessão de organização escolar da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, encarregada de fazer os levantamentos indispensáveis à apresentação da matéria, e pelas professoras Elvira Nizinska, Elizabeth Chaves e Zenaide Cardoso Schultz, que ficaram incumbidas de elaborar as sugestões apresentadas no documento.

Na apresentação do programa, Murilo Braga, então diretor do INEP, sublinhou que a organização da educação primária no Brasil sofria as consequências do que ele denominou de “ciclismo administrativo”, ou seja, cada gestor público buscava inscrever na história da educação uma nova reforma, um novo programa de ensino, para deixar suas próprias marcas. Essa forma de administrar a educação, segundo Murilo Braga (1949, p. 7), resultou em modificações “[...] ditadas quase sempre pelo autodidatismo”. Algumas refletiam orientações pedagógicas consistentes, no entanto, conforme apontou o diretor do INEP, outras eram apenas cópias de programas experimentados em outras regiões.

Tomando como referência a situação do ensino primário no Brasil até a primeira metade da década de 1940, podemos perceber que as críticas de Murilo

Braga incidiam sobre o modo como os estados administravam a educação primária, resultado da falta de diretrizes nacionais. É importante destacar, conforme aqui mencionado, que a Constituição de 1946, como já previsto na Constituição de 1934, atribuiu à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Porém, de acordo com Trigueiro (1952, p. 97),

Por mais de um século, o que tivemos foi a competência das Províncias e dos Estados para cuidarem do ensino primário, e o rigoroso controle do governo central sobre a educação secundária e superior.

Da educação elementar o Governo Geral e posteriormente a União jamais quiseram assumir quaisquer encargos e daí o tradicional desinteresse pelo problema, que foi sempre da responsabilidade exclusiva dos governos regionais. E, como estes, via de regra, não possuem os recursos necessários para uma tarefa desse porte, o resultado é o que consta das estatísticas.

No Brasil, na década de 1940, segundo Ferraro (2009), 56,7% da população de 10 anos ou mais de idade não era alfabetizada. Essa estatística era, em grande parte, resultado da falta de políticas nacionais para o ensino primário. Assim, para Trigueiro (1952, p. 97):

O que se verifica, em síntese, é que o governo nacional, de 1822 a 1946, se preocupou muito mais com as leis, as reformas, os planos, os pareceres, do que com a solução prática, o que vale dizer, a solução orçamentária, do problema da educação. Ora, parece-me tão injusto atribuir às leis as culpas dessa omissão secular, quanto ilusório esperar que a chave do problema esteja em meia dúzia de preceitos constitucionais, por mais bem inspirados que sejam.

Então, podemos entender a organização dos programas de ensino da escola primária pelo Ministério da Educação e Saúde como mais uma ação que contribuiu para que os estados elaborassem programas específicos, mas não resolveu o problema central relativo ao financiamento da educação e, portanto, referente à participação da União no projeto de formação cultural do povo brasileiro. A Constituição de 1946 atribuiu à União competência meramente normativa e restrita à fixação de princípios fundamentais, consubstanciada na proposição de bases gerais para a organização, nos estados, dos programas de ensino da escola primária. Isso é insuficiente se considerarmos a necessidade de garantir o acesso das crianças à escola primária e também de proporcionar o ensino da leitura e da escrita para o grande contingente de adolescentes, jovens e adultos não alfabetizados.

De acordo com Murilo Braga (1949), o INEP, conforme as funções que lhe eram peculiares, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa e de assistência técnica aos serviços educacionais estaduais, municipais e particulares, o que, de certa forma, conferia a esse órgão capacidade de organizar um documento-base e orientador da organização dos currículos em âmbito estadual. Desse modo, tendo em vista a proposta de formar o cidadão para viver em um ambiente democrático, o INEP se

impôs a responsabilidade de “[...] organizar as bases gerais para os programas das disciplinas do curso primário, como sugestão aos governos estaduais” (*idem*, p. 8).

A organização dessas bases considerou que o ensino primário, como serviço de caráter nacional, precisava oferecer oportunidades educativas iguais a todas as crianças brasileiras, sem distinção de raça, credo, nascimento e região, e prepará-las para a vida em sociedade. Assim, baseado no pressuposto do caráter nacional do ensino primário, o documento afirmou a necessidade de a escola primária dispor “[...] de um plano de trabalho que não só [assinalasse] o fim a alcançar como também [fornecesse] ao professor os meios de consegui-lo” (*idem, ibidem*). Por isso mesmo, o programa compreendeu uma parte relativa a sugestões de atividades para o professor. Segundo Murilo Braga (*idem*, p. 9), o programa se constituiu em um

[...] instrumento indispensável à organização, direção e sistematização do trabalho escolar [...] entretanto, [o programa] também não pode esquecer as necessidades de ordem administrativa, porquanto, como bem encareceu o grande mestre Lourenço Filho, servirá de critério não só para a promoção dos alunos, como para julgamento do trabalho do professor e até mesmo de toda a escola.

Sendo assim, como veremos adiante, o programa definiu os resultados mínimos a serem alcançados em cada ano escolar. A fim de construir as bases gerais para a elaboração dos programas estaduais de ensino primário, o INEP se cercou de cuidados técnicos: primeiramente, conforme apontado por Murilo Braga, fez um levantamento da bibliografia sobre programas escolares existentes em sua biblioteca. Em seguida, foram examinados, minuciosamente, os programas vigentes nos estados. Esse exame verificou, entre outros, a configuração de apresentação dos programas, a tabulação das disciplinas constantes, os objetivos das disciplinas e as metodologias de ensino.

Paralelamente, foram organizados questionários para sondagem de opinião não apenas de especialistas em diversos assuntos e professores, mas também de pessoas não especializadas em educação, sobre os conteúdos que o plano deveria contemplar para se tornar “[...] instrumento eficiente de integração social” (*idem*, p. 10). Com base nas respostas dos questionários, foram selecionadas as matérias a serem incluídas no plano, tendo em vista as finalidades do ensino primário e os conhecimentos técnicos atualizados. Por último, foram constituídas comissões de professores especialistas de reconhecida competência para a elaboração do material que serviria de base aos programas estaduais.

O documento foi composto seguindo a mesma estrutura para todos os anos escolares: introdução rápida, estabelecendo os objetivos gerais da matéria; indicação sumária dos objetivos específicos a serem alcançados ao final de cada série; sumário da matéria ou mínimo de atitudes, hábitos, conhecimentos que deveriam ser atingidos em cada ano; sugestões de atividades consideradas apropriadas a cada ano escolar para a efetivação das aprendizagens.

Em síntese, a proposição das bases gerais para a formulação de programas de leitura e linguagem nos estados, segundo o diretor do INEP, pautou-se na

experiência científica desse órgão e, para tal, também foram realizadas pesquisas e consultas com especialistas da área. É importante observar que o programa não apresenta referências bibliográficas e não há citações de autores no corpo do texto, que é construído utilizando uma linguagem simples e direta. Acreditamos que o intuito dessa escolha tenha sido o de fazer com que o documento pudesse ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuavam na educação primária. Além disso, traz objetivos claramente definidos.

Conforme podemos apreender da leitura e análise do programa do Ministério da Educação e Saúde, os objetivos constituíam-se elementos essenciais que articulavam os componentes curriculares do ensino da leitura e da linguagem na escola. Assim, foram estabelecidos como objetivos gerais do ensino da leitura e da linguagem:

- Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, levando-o a expressar-se com facilidade, naturalidade, clareza e correção.
- Dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez.
- Dotar o aluno da capacidade de escrever com legibilidade, correção, simplicidade e clareza.
- Cultivar o gosto pela boa literatura infantil e pelas obras de literatura nacional e estrangeira acessíveis à criança.
- Formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo.
- Despertar o amor e o interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade. (Brasil, 1949, p. 14)

Resumidamente, os objetivos gerais articulavam os seguintes componentes curriculares: linguagem oral, leitura e linguagem escrita. O trabalho com a linguagem oral deveria levar o aluno a aprimorar sua capacidade expressiva. A leitura seguia abrangendo o trabalho com a literatura infantil nacional e estrangeira, tendo como finalidade desenvolver sentimentos patrióticos. O trabalho com a escrita visava dotar o aluno da capacidade de escrever com clareza, simplicidade e correção. A leitura e o trabalho com a escrita também apareceram com papel importante no desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem oral.

Porém, a ênfase foi dada para a leitura como parte do projeto de formação da consciência cívica e patriótica, abarcando obras literárias consideradas acessíveis às crianças e que, ao mesmo tempo, pudessem construir valores positivos em relação à família, à pátria e ao trabalho. Nessa perspectiva, o foco na leitura pode ser explicado em um contexto no qual a escola tinha, fortemente e cada vez mais, a finalidade de transmissão de valores morais e cívicos que contribuíssem para a construção de uma sociedade democrática.

Para a primeira série do ensino primário elementar, os objetivos específicos articulavam os mesmos componentes curriculares: linguagem oral, leitura e linguagem escrita.



- Desenvolver nas crianças a capacidade de expressão oral.
- Incentivar o interesse dos alunos pelas histórias e poesias adequadas ao seu nível de desenvolvimento.
- Dotar os alunos das técnicas fundamentais da leitura e da escrita.
- Formar nas crianças a atitude de procurar sempre compreender o sentido do que leem e copiam.
- Despertar nos educandos a preocupação de escrever corretamente. (*idem*, p. 15)

Na primeira série, as crianças deveriam desenvolver o interesse pela leitura de histórias e poemas, a capacidade de expressão oral, de compreender o que liam e copiavam e de escrever corretamente. Podemos concluir, com base nos objetivos, que as histórias e poemas eram textos que deviam ser privilegiados pelos professores na sala de aula, e as crianças deviam, ao final do primeiro ano, dominar técnicas fundamentais de leitura e escrita.

Além dos objetivos específicos para a primeira série, o programa elencou os resultados “mínimos a serem alcançados” ao final dessa série. Esses resultados abrangiam conteúdos, tais como: linguagem oral, leitura, escrita, ortografia e gramática. A definição dos resultados mínimos era de fundamental importância, pois auxiliava na avaliação da criança e do trabalho do professor. Nesse sentido, conforme mencionado por Murilo Braga, o programa não era apenas um instrumento orientador do trabalho pedagógico, mas fornecia subsídios para avaliação da criança, do trabalho do professor e da escola.

Com relação à linguagem oral, a criança deveria, ao final do primeiro ano escolar, aprender a empregar “[...] vocabulário relativamente adequado e correto, com boa articulação das palavras”. No que se refere à leitura, ela deveria demonstrar interesse pela literatura infantil e ser capaz de reproduzir histórias e poesias, ler com boa dicção “historietas” e executar ordens expressas em pequenas frases. No que diz respeito à escrita, deveria aprender a escrever “[...] com boa posição, relativo domínio de movimentos, letra compreensível, boa apresentação do trabalho e grafia correta, frases e palavras de seu vocabulário, cujas dificuldades foram estudadas” (*idem*, p. 16). Além disso, a criança deveria saber compor frases. Com relação à ortografia, deveria ainda saber escrever corretamente nomes e adjetivos relativos aos nomes e separar sílabas. O estudo da gramática envolvia o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, ponto final e de interrogação.

## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Na introdução do documento aqui analisado foram apresentadas as concepções de linguagem que nortearam o programa de ensino da leitura e da linguagem nas escolas primárias. A linguagem foi então compreendida como “[...] meio de expressão por excelência e instrumento básico de intercomunicação social, é usada pelas crianças desde os seus primeiros anos de vida, constituindo-se elemento valioso na aquisição de novas experiências e conhecimentos” (*idem*, p. 13). Dessa forma,

a dimensão instrumental da linguagem é valorizada: por um lado, ela é concebida como instrumento de expressão e de comunicação e, por outro, como instrumento essencial na *aquisição de novos conhecimentos e experiências*. Nesse sentido, o programa não pode ser compreendido “[...] como assunto separado de todas as demais disciplinas; a linguagem está subjacente como instrumento, a qualquer conhecimento; este representa o conteúdo; ela é a forma adequada de exprimi-lo, em termos socialmente compreensíveis” (Cardoso, 1955, p. 102). Com relação à linguagem da criança, o texto do programa assinalou que ela é:

Tosca e rudimentar a princípio, vai aos poucos sendo aperfeiçoada pela escola, através das técnicas especializadas de leitura e da escrita, da ampliação do vocabulário infantil, da sistematização de conhecimentos de ortografia e gramática e do cultivo da capacidade de ler independentemente, possibilitando a criança o aproveitamento de toda a riqueza cultural acumulada pela experiência dos que a antecederam. (*idem*, p. 12)

Dessa maneira, a linguagem infantil passa por um processo de evolução, mas seu aperfeiçoamento definitivo depende da aprendizagem de técnicas especializadas de leitura e de escrita ensinadas pela escola. A aprendizagem da leitura e da escrita levaria, portanto, a um melhor desempenho linguístico. Essa perspectiva, conforme assinalou Bakhtin (1992), tem seus pressupostos no cartesianismo, em que o código linguístico e o código matemático se correlacionam. De acordo com esse autor, Ferdinand de Saussure (19-- , p. 86) distinguiu objetivamente a língua social da língua individual e, com isso, considera que nem a fala nem a linguagem são objetos de estudo da linguística: “[...] o objeto real da linguística é a vida normal e regular de um idioma já constituído”. Em termos educacionais, a separação entre língua e fala conduz à ideia de que a escola tem um papel fundamental de transmissão das normas que regulam o uso da língua. As orientações do INEP reiteraram essa perspectiva e acrescentaram que a aprendizagem das normas da língua e, portanto, da escrita contribuía para melhorar o desempenho linguístico das crianças.

Em contrapartida, o documento apontou que a linguagem, pelo seu caráter instrumental, devia ser ensinada em razão das demais atividades escolares e somente teria períodos e exercícios especiais de aprendizagem quando absolutamente necessário, ou seja, a linguagem se tornaria objeto de ensino e aprendizagem específico. Considerou, assim, que o ensino da linguagem devia se processar em situações concretas da vida, pelos interesses próprios de cada idade infantil, de cada grau de desenvolvimento e das exigências do meio em que a criança vivia.

Dessa maneira, a concepção da linguagem infantil se concretizaria fortemente nas atividades do período preparatório para o ensino da leitura e da escrita. Além de proporcionar a adaptação da criança ao ambiente escolar, as atividades objetivavam o trabalho com a linguagem oral e a literatura, pensado como meio para proporcionar o aprimoramento da linguagem infantil.

Nesse sentido, em primeiro lugar, na parte referente às atividades do período preparatório, o programa salientou a importância de o professor habituar a criança

ao trabalho escolar. Para esse momento inicial de adaptação, propôs que fossem organizadas “[...] numerosas atividades de linguagem oral e literatura infantil” (Brasil, 1949, p. 17). Por meio dessas atividades, a escola facilitaria a ambientação da criança e promoveria o desenvolvimento da linguagem oral, o gosto pela literatura, já como preparatórios para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As atividades sugeridas para *linguagem oral* foram as *conversas* e também a *apresentação e interpretação de gravuras*. Em relação às conversas, o programa realçou que devia ser oportunizada a ampliação do vocabulário e a correção pelo professor da linguagem infantil. E a correção devia ser feita de modo que não inibisse a espontaneidade da criança. Além disso, foi registrado que a linguagem do professor devia ser clara e correta.

Nessa direção, é importante assinalar que estudos no campo da psicologia da linguagem, realizados desde a década de 1920, demonstram como esta se desenvolve na criança pré-escolar. Conforme salientou Cardoso (1955, p. 65), as pesquisas sobre a evolução da linguagem permitem o conhecimento sobre o número de palavras utilizadas pelas crianças em cada faixa etária: “[...] alguns pesquisadores encontraram 200 vocábulos ao fim do 2º ano; 700 ao fim do 3º; 1.400 ao fim do 4º; 2.100 ao fim do 5º e, finalmente, 3.000 ao fim do 7º ano”. Desse modo, comparado com o número de vocábulos empregados por um adulto (entre oito e dez mil palavras), as crianças chegam à educação primária dominando um número reduzido de palavras, cabendo, portanto, à escola propiciar atividades que permitam a ampliação do vocabulário infantil, para que as crianças atinjam o número esperado ao final dos sete anos de idade.

Cardoso (*idem, ibidem*) sublinhou ainda que as pesquisas sobre a evolução da linguagem têm se dedicado a estudar a “[...] ordem do aparecimento das categorias gramaticais, encontrando-se a sequência seguinte: 1) substantivos conjuntamente com a interjeição; 2) verbo, no infinitivo; 3) preposição; 4) adjetivos; 5) pronome; 6) advérbio; 7) conjunção e, por fim, 8) o *porque* (causalidade)”.

As investigações de Marinho (1955) com crianças brasileiras demonstraram o aparecimento dessas categorias gramaticais, confirmando estudos internacionais. De modo geral, os estudos no campo da psicologia da linguagem apontam que as crianças, ao empregar palavras ou construir frases, o fazem de maneira peculiar e, portanto, sem obedecer às normas que regulam o uso da língua na sociedade. Assim, o conhecimento das características da linguagem infantil ou da sua evolução subsidia a orientação no programa quanto à necessidade de o professor intervir e corrigir a linguagem infantil de modo que leve as crianças a aprimorarem as formas utilizadas e, dessa maneira, aprender as formas linguísticas socialmente aceitas.

As gravuras foram apresentadas no programa como um material que também contribuiria, no período preparatório, para o desenvolvimento da linguagem oral e para a ambientação das crianças na escola. Além disso, “[...] levam as crianças a desenvolver sua imaginação criadora e a *corrigir*, dilatar e aprofundar suas experiências, constituindo um dos melhores elementos para a boa organização do pensamento” (Brasil, 1949, p. 17, grifo nosso). Assim, além de a linguagem ser concebida

como instrumento de comunicação e expressão, a sua aquisição e desenvolvimento contribuiriam na organização do pensamento. Desse modo, as ideias contidas no programa pressupunham a existência de relação entre pensamento e linguagem. Isto é, a linguagem, como meio externo de comunicação humana, não era vista apenas como transporte de ideias e pensamentos preexistentes no indivíduo. Conforme assinalou Cardoso (1955, p. 82):

[...] Quando se acreditava no “inatismo das ideias” essa concepção tinha vigor, ela podia ser admitida: apresentando todos a mesma capacidade de pensar, a linguagem poderia ser entendida apenas como veículo do pensamento coletivo ou comum. Hoje se sabe que, se não houver desenvolvimento da linguagem, o pensamento lógico não se organizará integralmente; em sua base, a linguagem serve sobretudo para organizar o pensamento e só pensamento organizado pode entrar em comunicação social; tal organização se processa lentamente, através de uma sensível graduação; a verdade, porém, é que “o que se concebe bem enuncia-se claramente”.

Porém, a relação entre pensamento e linguagem é pensada de forma unidirecional, ou seja, a aquisição da linguagem social e convencional é que promove a organização do pensamento. Dessa maneira, mesmo que essa visão rompa com uma concepção inatista da origem do pensamento humano e da linguagem, ela ainda não consegue dar conta de perceber o caráter dialético da relação entre pensamento e linguagem. Naquela época, tal relação já havia sido postulada por Vigotski, mas os pesquisadores brasileiros ainda não conheciam as teorizações desse autor. Essas concepções começaram a ser conhecidas no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos apenas na década de 1980.

De acordo com o programa, para se promover o desenvolvimento da linguagem, as gravuras devem ser escolhidas considerando a idade infantil. Para uso com as crianças pequenas, elas devem ser ricas em detalhes, coloridas e estar de acordo com os seus interesses. Para as crianças maiores, podem ser usadas gravuras que exigem maior apelo à imaginação. Assim, por meio de atividades de linguagem, a criança aprende a organizar o pensamento e, conseqüentemente, a expressar-se socialmente, ou seja, de forma lógica.

Segundo o programa do Ministério da Educação e Saúde, as crianças tinham de ser levadas a produzir histórias sobre as gravuras, e o professor comentar as melhores diante da turma. No entanto, as composições na primeira série deveriam ser apenas orais. Para os professores que usavam o método global, o programa advertia que seria possível registrar as composições no quadro e levar as crianças a copiá-las no caderno. Gravuras ou estampas também foram utilizadas por Stern (1928) em experimentos construídos para observar a organização das ideias infantis. Marinho (1955, p. 108, grifos do original) desenvolveu o mesmo tipo de experiência no Brasil.

Em conhecida experiência, reproduzimos a de STERN, de mostrar a mesma estampa a crianças de idades diferentes e depois de escondê-la perguntar: O

*que viu você na figura?* Responde a criança de dois anos, referindo apenas elementos desconexos: *Moça... neném...* A de cinco, já menciona além de pessoas e objetos algumas atividades: *Uma moça cortando pão. Um menino tomando café.* Esta organização incipiente acentua-se na resposta da criança de sete anos: *Na figura a mãe está cortando o pão para o menino que está tomando café.* Na última resposta, de complicação crescente, subordinam-se todos os elementos a uma ideia central.

Assim, essas atividades ajudam a avaliar, por meio dos enunciados produzidos pelas crianças, a organização do pensamento infantil e sua adequação à idade. Segundo Marinho (*idem*, p. 65), as pesquisas desenvolvidas sobre a evolução da linguagem da criança pré-escolar coincidem

[...] em linhas gerais com os resultados de estudos norte-americanos que têm utilizado a estrutura formal dos períodos infantis como prova de desenvolvimento intelectual. A persistência da palavra frase, e a frequência de períodos incompletos tendem a indicar retardamento mental. Por outro lado a antecipação da idade normal no uso espontâneo de períodos complexos é considerada como sinal de precocidade.

Os estudos norte-americanos que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa da autora foram os de Gesell e Ámatruda (1941), Jersild (1941), McCarthy (1930), Nice (1925), Stern (1928).

Nas orientações referentes à literatura infantil, o programa indicou as seguintes atividades: contação de histórias, dramatizações, leitura de poemas. Aqui o destaque foi sobre o valor das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral, para a ampliação do vocabulário e, ainda, como “[...] excelente meio de educação moral e cívica”. Porém, para que a literatura cumpra a sua função educativa, o professor deveria escolher histórias que não contivessem elementos prejudiciais. “São considerados elementos prejudiciais: os que possam provocar emoções muito fortes (medo, susto), a fixação de superstições, o prejuízo da boa moral, etc.” (Brasil, 1949, p. 19). O programa sugeriu, ainda, que as histórias deviam ser contadas com boa entonação, clareza e evitando o uso de gestos que distraíssem a atenção da criança com o texto, que teria como tema “[...] animais, fatos reais, fadas, surpresas, belo concreto (palácios, vestidos, banquetes), ação, sucesso, etc.” (*idem*, p. 17). Na primeira série, particularmente no primeiro semestre, as histórias seriam contadas, ou seja, elas não seriam lidas, a não ser que houvessem textos perfeitamente apropriados à idade infantil.

Percebendo o interesse das crianças por uma história, o professor deveria levá-las a dramatizá-la ou, como assinalado no programa, a brincar de história, pois esse tipo de atividade contribuiria para o desenvolvimento da linguagem oral. Com relação às orientações envolvendo poesia, o programa assinalou que as crianças, assim como ocorria com as histórias, conheciam e gostavam desse tipo de texto. Por isso, o professor devia levar em conta esse aspecto para iniciar o ensino

de poesias. “Estas devem ser tão simples na forma, como no conteúdo, curtas, de sentido e linguagem muito fáceis, artísticas, contribuindo, assim, para despertar nas crianças o bom gosto e, mesmo, o desejo de falar bem” (*idem*, p. 21). A recitação pelas crianças, após a leitura pelo professor, foi uma das atividades indicadas para o trabalho com as poesias. Repetir estruturas já construídas era fundamental para que a criança aprendesse a utilizar estruturas socialmente aceitas no mundo adulto.

Assim, de forma coerente com a concepção de linguagem adotada no programa e com as descobertas no campo da psicologia da linguagem, as atividades com a linguagem oral e com a literatura ajudavam no desenvolvimento do pensamento infantil sem deixar de favorecer o processo de adaptação da criança ao ambiente escolar, preparar para a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita e contribuir para o inculcamento de valores cívicos, morais e patrióticos.

É importante notar, ainda, a enorme preocupação em orientar o professor para organizar as atividades de acordo com os interesses das crianças e com a idade infantil. De certo modo, essas duas proposições são correlatas, porque é possível, tomando como referência as descobertas no campo da psicologia da linguagem, determinar os interesses e as capacidades infantis a partir da idade. Existe um percurso de evolução da linguagem, definido pela idade, que também indica os interesses. Nesse sentido, é importante acentuar que, apesar de o programa insistir na necessidade de se tomar como base os interesses infantis, a criança é idealisticamente concebida. O desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento independe do contexto social, histórico e cultural.

## TRABALHO COM A LEITURA

De acordo com o documento *Leitura e linguagem no ensino primário*, a aprendizagem da *leitura* se processa geralmente em duas fases distintas: o período preparatório e o período da aprendizagem propriamente dita. O *período preparatório*, que se dá nos primeiros dias de aula, tem como propósito, por meio das atividades de linguagem oral e com a literatura, a construção de um diagnóstico sobre as condições cognitivas, culturais, sociais e psicológicas da criança. Dessa forma, o professor, “[...] habilmente procurará aproximar as crianças pelas afinidades, formando grupos que permitam um trabalho de alfabetização mais rápido e eficiente” (*idem*, p. 22-23). Nesse sentido, a formação de grupos homogêneos é essencial para o sucesso da aprendizagem. Em contrapartida, como vimos, o trabalho com a literatura e com a linguagem oral são elementos fundamentais que constituem o período preparatório para a leitura, porque, além de levar ao alcance dos objetivos já mencionados, essas atividades despertam nas crianças o interesse pela leitura. Nesse momento, também devem ser realizados jogos e atividades que visam à substituição da palavra falada pela escrita, o reconhecimento do próprio nome e o dos colegas, entre outros.

O programa recomendava aos professores que, nos primeiros meses, no período preparatório, em lugar de usar cartilha ou livro de leitura, seria conveniente a utilização de material preparado por eles com a ajuda dos alunos, levando em

conta os interesses infantis. Conforme apreendemos das orientações expostas no programa, ele não sugere um método ou processo específico de ensino da leitura, mas alerta sobre a importância do ensino simultâneo da leitura e da escrita, precedido sempre de um período preparatório, cuja finalidade é estimular na criança o desejo de aprender a ler e a escrever.

Com relação ao ensino simultâneo da leitura e da escrita, é importante discutir os argumentos que explicam sua necessidade. Cardoso (1956) assinalou que muitos professores acreditavam ser mais eficiente, primeiro, aprender a ler e depois a escrever. No entanto, como argumentou a autora, se a divisão da aprendizagem da leitura e da escrita em duas partes parece mais fácil para o professor, para o aprendiz ocorre exatamente o contrário, ou seja, é mais difícil aprender a ler e a escrever separadamente, porque

Os conhecimentos são adquiridos mais fácil e ativamente, com a máxima participação funcional, por parte da criança, quando associados numa estrutura que age sobre os sentidos, estimulando-os; não há aprendizagens isoladas: há constantes renovações de estruturas anteriores adquiridas pela experiência. A palavra desconhecida, por exemplo, surgida em situação viva, decorrente da necessidade imediata de *denominar*, torna-se muito mais assimilável, e memorizável portanto; quando a criança a diz, percebe-a visual e auditivamente e a escreve, reagindo de maneira motora à percepção. (*idem*, grifo do original)

Ainda de acordo com essa autora, estudos experimentais relatados em algumas obras do norte-americano Artur Gates mostram que o ensino simultâneo promove a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira mais econômica, ou seja, com maior rapidez e segurança.

A duração do período preparatório pode variar conforme a turma, o processo de ensino utilizado e o aluno. Desse modo, somente o professor é capaz de definir a sua duração. A previsão e a realização desse período é essencial nas práticas organizadas pelos processos analítico-sintéticos e sintéticos de ensino da leitura e da escrita.

Nos processos analíticos/sintéticos (ou globais, de contos, de sentencição, de palavração) a fase de preparação é menos longa do que nos processos sintéticos (fônico, fonético, de sílabação) porque o material inicial das aulas ocorre naturalmente e é possível, bem depressa, fazer uso deles no quadro-negro ou em cartazes. Nos processos fônicos ou de sílabação essa fase é de um valor extraordinário para que o aluno não perca o sentido da leitura, quando iniciada a aprendizagem. (Brasil, 1949, p. 24)

Dessa forma, os diferentes métodos requerem planejamento de atividades para o período preparatório. Em relação aos métodos fônico e de sílabação, o programa assinalou que poderia “[...] haver escrita de sentenças ou palavras, no quadro-negro, em cartazes e até cópia pela criança em papel sem pauta, antes do início da aprendizagem propriamente dita” (*idem, ibidem*). Segundo Cardoso (1955, p. 98),



Em ensino de leitura e escrita, não importa o método, ou o processo, por meio do qual se pretende conduzir o aluno; o essencial é que ele esteja interessado e isso acontece sempre que as condições de aprendizagem e, principalmente, a motivação tenham sido propícias, o que depende muito da habilidade do professor, de seus conhecimentos de pedagogia científica.

Nesse sentido, o que importa, conforme sublinhou a autora, é que a criança não seja levada a pensar que a linguagem aprendida na escola é diferente daquela utilizada no seu cotidiano, assumindo, diante da aprendizagem dos aspectos gramaticais, uma posição de que estes estão desligados dos usos da linguagem, servindo apenas para uso escolar.

De acordo com o programa, durante as atividades do período preparatório, a criança perceberia ser a linguagem formada de conjuntos de sentenças e observaria que essas sentenças se compunham de palavras e que as palavras se desdobravam em sílabas. Somente quando o aluno começasse a perceber, embora não muito precisamente, tal mecanismo, é que o professor deveria iniciar o ensino sistematizado das técnicas de ler e escrever, ou seja, o ensino da leitura e da escrita propriamente dito. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica é um requisito importante para o ensino sistemático da leitura e da escrita. Porém, diferentemente do que postulam alguns autores na atualidade, sua aquisição não é resultado de treino específico, mas do trabalho com a leitura de textos literários, recitação de poemas, entre outros.

Especificamente na fase de aprendizagem da leitura, o professor deve levar as crianças a decompor e recompor sentenças e palavras do universo infantil. Palavras e sentenças que não são familiares devem ser evitadas. O professor precisa estar atento para que as crianças leiam globalmente as palavras e as sentenças e deve usar sinais de pontuação desde o início. Conforme apontou Cardoso (1955, p. 100), “Os temas, ou conteúdos verbais, selecionados pelo professor para suas aulas de leitura e escrita, devem ser colhidos na própria vida do grupo infantil, retirados de sua experiência de cada dia”. Nesse sentido, segundo a autora, não tem sentido educacional a tradução de cartilhas, pois estas focalizam a “[...] vida, cenas e costumes de outros povos, expressões e motivos regionais de outra gente; são obras que, a cada momento, introduzem no vocabulário que empregam termos estranhos a nossas crianças, palavras mortas ou que não têm uso corrente” (*idem, ibidem*).

Nessa direção, o programa assinalou que o livro de leitura, o pré-livro ou a cartilha deveriam levar em conta a realidade sociolinguística das crianças. Essa indicação, de certo modo, incentivou a produção de cartilhas e materiais de leitura que atendessem às realidades locais. Os livros escolhidos também deveriam considerar os interesses infantis e serem introduzidos assim que o professor percebesse que o material poderia ser um elemento a mais de valor no aprendizado dos alunos. Contudo, nas aulas em que fossem usados tais livros, a participação dos alunos deveria ser ativa. Como exemplo:



[...] o aluno lê a sentença ou a palavra e vai escrevê-la no quadro-negro; o professor escreve a sentença lida com a falta de um elemento e o aluno vai completá-la; o aluno passa um traço em volta de determinada palavra; o aluno pede que um colega risque uma sentença, palavra ou sílaba; o aluno interpreta por ação, desenho, modelagem, o sentido do que leu, etc. (Brasil, 1949, p. 26)

O uso da cartilha, conforme apontou Grisi (1951), é motivo de polêmicas. Muitos a veem como material acessório, outros acham que não é necessária e ainda há aqueles que consideram a boa cartilha aquela construída pelo professor no dia a dia da sala de aula. Porém, para o autor, se a cartilha for “[...] aquele *livrinho impresso* que se coloca nas mãos dos alfabetizandos a pretexto de que é preciso ‘ler letra-de-imprensa’” (*idem*, p. 49), ela se torna um objeto supérfluo que, muitas vezes, apenas entra no ensino. Em contrapartida, se a cartilha for um material composto à luz das descobertas científicas, ela se torna fundamental para o professor que não tem condições, em virtude da sobrecarga de trabalho, de organizar a sua própria cartilha. Assim, para Grisi (*idem, ibidem*, grifos do original), a cartilha necessária é:

[...] um “conjunto ou coleção racional de situações gráficas que, ao lado da atração do conteúdo e da forma, ofereça aos alfabetizandos um vocabulário simples, cientificamente escolhido e sistematizado, suscetível de constituir aquelas condições que a Psicologia demonstrou serem necessárias e suficientes da atividade perceptiva e, por consequência, aptas a tornar o aprendizado da leitura não somente possível mas inelutável e econômico”.

Desse modo, Grisi (*idem*) não compreende a falta de intervenção oficial para coibir o uso das cartilhas mal elaboradas. A posição do autor pode ser entendida considerando o fato de que o programa concebido pelo INEP para orientar o ensino da leitura e da linguagem na escola primária não definiu explicitamente um método mais apropriado para o ensino da leitura e da escrita e, consequentemente, de as cartilhas serem adotadas na primeira série da escola primária. Ainda segundo Grisi, não havia pesquisas que avaliassem os danos provocados pelas cartilhas, mas aponta que a propagação nas escolas normais de métodos racionais de ensino se tornava inoperante se as cartilhas mal construídas não fossem proibidas pelo governo. Essas cartilhas são também, para ele, a causa de muitos professores, após tentativas de práticas mais produtivas com os métodos modernos, abandonarem essas atividades e “[...] recaírem na rotina da silabação que ‘alfabetiza’ para efeitos de promoções escolares, mas não ‘ensina a ler’ para a vida prática” (*idem*, p. 49).

## ENSINO DA ESCRITA

No programa do Ministério da Educação e Saúde, o trabalho com a escrita foi pensado por meio de duas atividades: cópia e composição. As atividades de cópia seriam uma consequência das atividades normais da sala de aula, ou seja, estariam relacionadas com a linguagem oral e com a leitura. No período inicial

de aprendizagem da técnica da escrita, momento determinado pelo professor, era aconselhável não haver exigência com relação à estética da letra da criança, visto que o seu uso inicial, preferencialmente, devia ser em papel sem pauta, mas isso só nos primeiros tempos. Nessa direção, de acordo com Cardoso (1955, p. 101), “Em escrita, não deve importar ao professor tanto a beleza da letra, mas a legibilidade, a clareza da forma. Escreve-se para que se leia, daí o cunho mais social da escrita do que da leitura; a primeira qualidade da escrita está, portanto, em ser legível”. O programa sugere que os alunos poderiam fazer cópias de

[...] palavras e sentenças previamente estudadas; trechos interessantes de histórias; trechos para colegas que tenham faltado a aulas anteriores; poesias; cartinhas, avisos, convites; lista de material escolar a trazer de casa; notícias para o jornalzinho de casa; legendas, títulos quadros etc., para renovação do material da classe; lista das histórias que já conhece ou deseja conhecer; lista das poesias que a classe mais aprecia; palavras que tenham errado no ditado. (Brasil, 1949, p. 29)

Segundo o programa, essas atividades ajudariam o aluno a ter cuidado especial com o traçado das letras, bem como a desenvolver o “asseio” e organização das escritas. Cardoso (1956, p. 60) assinalou que a má compreensão da escola ativa levou muitos educadores a condenarem diversas atividades utilizadas na escola tradicional. Entre elas, apontou a cópia, “[...] no entanto, a escola ativa, no seu verdadeiro sentido, não poderia nunca excluí-la, mas sim o modo por que fora até então empregada, bem como o objetivo que lhe era atribuído” (*idem, ibidem*). Dessa forma, levar o aluno a copiar com interesse vivo e como meio para atingir determinado fim tinha grande importância pedagógica.

A *composição*, como meio de desenvolvimento da escrita na primeira série, de acordo com o programa, deveria ocorrer de forma graduada, no limite de formulações de frases soltas. A produção oral de historietas também deveria ser incentivada. Nesse sentido, Cardoso (*idem*) recomendou que alguns cuidados metodológicos fossem adotados, tendo em vista que o principal objetivo da composição escrita era a organização da maneira de pensar do aluno, com o uso de vocabulário correto. Por isso, não importava que, a princípio, surgissem erros de ortografia ou na construção de frases, porque o que se desejava era que os alunos se habituassem a escrever suas ideias, a expressar seu pensamento, de acordo com seu desenvolvimento mental. Para isso, o programa propunha alguns exercícios considerados ao alcance da capacidade das crianças.

[...] completar as sentenças de fácil sentido; compor sentenças com palavras conhecidas, tiradas das fichas de leitura; completar oralmente historietas, começadas pelo professor; compor pequenas frases sobre a vida escolar para organizar um diário de classe; responder a perguntas simples sobre um trecho fácil, lido silenciosamente. (Brasil, 1949, p. 19)

Nesse programa oficial do governo, apesar de a *gramática* se constituir fator importante para o desenvolvimento da escrita, ela não deveria ser ensinada em aulas específicas, pois a aprendizagem desse conhecimento estaria fora da capacidade e interesse das crianças. No entanto, deveria ser ensinada de forma indireta, no decorrer de todas as aulas. O uso de letras maiúsculas e minúsculas e de sinais de pontuação (ponto final e interrogação) deveria ser estimulado na escrita de sentenças. Também é importante que aprendessem a escrever nomes e qualidades para eles, sem necessariamente utilizar as denominações substantivos e adjetivos, pois essa aprendizagem ainda estaria fora da capacidade das crianças e de seus interesses.

Também na perspectiva do programa, a ortografia era uma dimensão importante na alfabetização e, por isso, exigia atenção especial por parte do professor com relação às práticas de ensino.

[...] os exercícios de “escrever e apagar”: o professor escreve no quadro uma das palavras cuja ortografia a classe está fixando e lê ou faz ler o vocábulo escrito, articulando-o bem; em seguida apaga rapidamente para que as crianças os escrevam de cor apelando para a imagem que lhes ficou na mente; os exercícios de “cartão relâmpago”: o professor apresenta uma palavra num cartão ou ficha e, em seguida, esconde o cartão, para que as crianças as escrevam de cor. (*idem*, p. 32)

O programa recomendou que esse treino fosse feito diariamente, com exercícios rápidos, utilizando no máximo três ou quatro palavras de cada vez, pois acreditava que, se o professor agisse assim, a criança teria prazer de realizar a atividade, visto que a sua capacidade de atenção abrangia um período curto. Paralelamente a essas atividades, o professor poderia organizar lista de vocábulos para serem ditados. Dessa maneira, ele utilizaria as palavras que as crianças quisessem aprender ou, então, aquelas para quais apresentassem “dificuldades” na escrita. Trabalhando por meio do ditado, o professor ainda precisaria acompanhar a escrita da criança com as devidas correções, em caso de erros. Quanto à correção das palavras escritas erradas pelas crianças, o “[...] professor não deve, de forma alguma, fazer com que a criança copie a palavra, repetidas vezes, essa prática serve apenas para levar a criança a se fatigar, tomando uma atitude desfavorável para com a ortografia” (*idem*, p. 33).

Por isso, para as palavras que as crianças escrevessem erradamente, era aconselhável que o professor procedesse à sua escrita correta no quadro-negro, para que as crianças as observassem e escrevessem corretamente. Alertou ainda o programa que, em caso de recorrência nos erros ortográficos das palavras trabalhadas pelos alunos, era importante que o professor distribuisse fichas ou cartazes com essas palavras para sua fixação. O ditado, segundo Cardoso (1956), para as crianças em fase de alfabetização, visa treinar os alunos na grafia das palavras à medida que vão aprendendo, mas ele deve ser feito de maneira lúdica. Em relação ao termo treinamento, a autora esclareceu que:

Quando empregamos a expressão “treinamento”, não excluimos o fator *interesse*, que deve estar presente, não permitindo da parte do aprendiz a passividade, mas determinando o dinamismo, inerente a toda atividade unificada, pois que espírito e corpo se concentram no trabalho em que o aluno se empenha. (*idem*, p. 41, grifos do original)

Desse modo, apesar da ressalva feita pela autora com relação ao uso do termo “treinamento”, a escrita foi considerada, na fase inicial de alfabetização (primeira série), uma atividade motora complexa para a qual as crianças precisam ser “treinadas”. Sua aprendizagem, conforme preconizou o programa, auxiliaria no desenvolvimento da linguagem oral.

Tomando as análises do programa, podemos observar que muitas das questões discutidas naquela época permaneceram ao longo da história da educação nacional e estão na base das discussões atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, conforme mencionado, que o documento *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas* (Brasil, 1949) foi gerado pela necessidade de órgãos administrativos da educação darem certa uniformidade ao ensino primário. Nessa perspectiva, apresentou indicações didático-pedagógicas minuciosas, elaboradas com base nos objetivos delineados para cada ano escolar. Assim, podemos ainda concluir que a concepção de ensino da leitura e da linguagem adotada no programa foi orientada por princípios da *Escola Nova* e pelas descobertas no campo da psicologia da linguagem. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 57, grifos do original),<sup>1</sup> a Escola Nova surge

[...] de modo mais vivo, desde os últimos anos do século passado [século XIX]. Em vários países, muitos educadores então passaram a considerar os problemas, intentando resolvê-los com a solicitação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outras experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem.

Então, as raízes desse ideário encontravam-se fundamentadas em práticas que visaram resolver problemas ligados à aprendizagem, adotando descobertas científicas ligadas ao desenvolvimento infantil como uma possível solução. No entanto, em contraposição, esse ideário surgiu também de experiências que buscavam mudar as formas de organização tradicionais de ensino, ensaiando uma escola diferente da escola tradicional. Segundo Lourenço Filho (*idem, ibidem*), a denominação Escola

1 A primeira edição da obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, foi publicada em 1929 pela Editora Melhoramentos.

Nova foi utilizada por alguns educadores para caracterizar os estabelecimentos que dirigiam e também “[...] por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar”. Ainda mais tarde, passou a

[...] qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão Escola Nova adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral. (Lourenço Filho, 2002, p. 57)

Assim, o programa organizado pelo INEP para subsidiar a construção de propostas nos estados ancorou-se, conforme apontou Lourenço Filho (*idem*, p. 58), em um “[...] conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” da linguagem. Como mostrou esse autor, se inicialmente esses princípios se originaram dos resultados dos estudos no campo da psicologia e da biologia sobre a infância, eles se alargaram, passando a se relacionar com “[...] outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social” (*idem, ibidem*), ou seja, eles adquiriram caráter mais pragmático.

No contexto em que o programa do INEP foi produzido, a educação é considerada de importância decisiva para o processo de desenvolvimento econômico. Dessa maneira, ela deixa de ser vista como um problema nacional, para ser pensada como uma solução dos problemas brasileiros e, em vista disso, o programa para o ensino da leitura e linguagem no curso primário, proposto pelo Ministério da Educação e Saúde, constituiu-se em um dos elementos do projeto político-cultural daquele momento, que tinha entre seus objetivos a finalidade de concretizar uma mentalidade nacionalista de ensino comprometido com o progresso e o desenvolvimento do país, tendo em vista a era da industrialização e da modernidade.

Resultados de estudos no campo da psicologia da linguagem, com foco na evolução da linguagem da criança, constituíram as bases científicas sob as quais se assentaram a definição dos objetivos, dos componentes curriculares e as orientações metodológicas do programa, sendo a criança e seu processo de desenvolvimento, que é determinado pela idade, tratados como temas centrais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRAGA, Murilo. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1949. n. 42.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1949. n. 42.

———. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 18 set. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 7 dez. 2011.

———. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. *Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77203&norma=103937>>. Acesso em: 7 dez. 2011.

CARDOSO, Ofélia Bolsson. Alguns problemas do ensino da linguagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. XXIV, n. 59, p. 58-102, 1955.

———. Alguns problemas do ensino da linguagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. XXV, n. 61, p. 35-90, 1956.

FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GESELL, Arnold; ÁMATRUDA, Catherine Strunk. *Developmental diagnosis*. New York: Ed. Paul Hoeber inc, 1941.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. 16, n. 43, jul./set. 1951.

JERSILD, Arthur. *Child psychology*. New York: Ed. Prentice Hall Inc., 1941.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 14. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARINHO, Heloísa. A linguagem na criança pré-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. XXIII, n. 57, p. 59-122, jan./mar. 1955.

MCCARTHY, Dorothea. *The language development of the preschool child*. St. Paul: Institute of Child Welfare Monographs Series; University of Minnesota Press, n. 4, 1930.

NICE, Margaret M. Length of sentences as a criterion of child's progress in speech. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC: American Psychological Association, n. 16, p. 370-379, 1925.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [19--].

STERN, Clara und William. *Die Kindersprache*. Vierte neubearbeitete Auflage, Verlag von J. Ambrosius Barth, Leipzig, 1928.

TRIGUEIRO, Osvaldo. O sistema federativo e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. XVIII, n. 47, p. 86-101, 1952.

## SOBRE AS AUTORAS

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

*E-mail:* clammg@terra.com.br

DULCINÉA CAMPOS é doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da mesma instituição.

*E-mail:* dulcampos@gmail.com

*Recebido em abril de 2012*

*Aprovado em julho de 2012*