

## ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531411330>

# Renovação do ensino da escrita de 1940 a 1950 na fase inicial de escolarização

 Cláudia Maria Mendes Gontijo<sup>I</sup>

 Fabrícia Pereira de Oliveira Dias<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória (ES), Brasil; [clammgont@gmail.com](mailto:clammgont@gmail.com)

<sup>II</sup> Secretaria Municipal de Educação (Semed), Serra (ES), Brasil; [fabricia30@gmail.com](mailto:fabricia30@gmail.com)

### Como citar este artigo

Gontijo, C. M. M., & Dias, F. P. de O. (2026). Renovação do ensino da escrita de 1940 a 1950 na fase inicial de escolarização. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e11330.  
<https://doi.org/10.1590/1980531411330>

## Renovação do ensino da escrita de 1940 a 1950 na fase inicial de escolarização

### Resumo

O artigo objetiva compreender o ensino da escrita a partir de críticas formuladas aos antigos métodos das bases propostas para as inovações, com fundamento em orientações fornecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Bureau International d'Éducation (BIE) nas décadas de 1940 e 1950. Adota a noção bakhtiniana de enunciado. Trata-se de pesquisa documental, dialogando com livros, recomendações e relatórios de pesquisa veiculados por esses organismos. As ações das entidades contribuíram para promover uma renovação dos métodos de ensino da escrita, ancorada em conhecimentos da psicologia e da biologia, fazendo com que o ato de escrever passasse a ser visto como uma atividade criativa e pessoal, e não apenas como reprodução de formas estabelecidas.

ENSINO DA ESCRITA • ALFABETIZAÇÃO • ESTUDOS DA UNESCO • BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

## Reforms in writing instruction from 1940 to 1950 in the early stages of schooling

### Abstract

This article aims to understand the teaching of writing based on critiques of traditional methods and the foundations proposed for innovation, grounded in guidelines provided by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the Bureau International d'Éducation (BIE) in the 1940s and 1950s. The study adopts Bakhtin's concept of the utterance. This is a documentary study, drawing on books, recommendations, and research reports disseminated by these organizations. The initiatives of these entities contributed to a renewal of writing instruction methods, grounded in knowledge from psychology and biology, fostering a conception of writing as a creative and personal activity rather than merely the reproduction of established forms.

WRITING INSTRUCTION • LITERACY • UNESCO STUDIES • BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

## Renovación de la enseñanza de la escritura de 1940 a 1950 en la fase inicial de la escolarización

### Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender la enseñanza de la escritura a partir de las críticas formuladas a los antiguos métodos mediante las bases propuestas para las innovaciones, con fundamento en las orientaciones suministradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y por el Bureau International d'Éducation (BIE) en las décadas de 1940 y 1950. Adopta la noción bajtiniana de enunciado. Se trata de una investigación documental que dialoga con libros, recomendaciones e informes de investigación difundidos por estos organismos. Las acciones de dichas entidades contribuyeron a promover una renovación de los métodos de enseñanza de la escritura, anclada en conocimientos de la psicología y de la biología, lo que propició que el acto de escribir pasara a ser visto como una actividad creativa y personal, y no solo como una reproducción de formas establecidas.

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA • ALFABETIZACIÓN • ESTUDOS DE LA UNESCO • BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

## Renouvellement de l'enseignement de l'écriture de 1940 à 1950 dans la phase initiale de la scolarisation

### Résumé

Cet article vise à comprendre l'enseignement de l'écriture à partir des critiques formulées à l'encontre des anciennes méthodes, appuyé sur les propositions d'innovation élaborées par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (Unesco) ainsi que par le Bureau International d'Éducation (BIE) au cours des décennies 1940 et 1950. Il mobilise la notion bakhtinienne d'énoncé. Il s'agit d'une recherche documentaire, fondée sur des ouvrages, des recommandations et des rapports de recherche diffusés par ces organismes. Les actions de ces institutions ont contribué à promouvoir le renouvellement des méthodes d'enseignement de l'écriture, ancré dans les connaissances issues de la psychologie et de la biologie, permettant ainsi de concevoir l'acte d'écrire comme une activité créative et personnelle, et non plus uniquement comme une reproduction de formes établies.

ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE • ALPHABÉTISATION • ÉTUDES DE L'UNESCO • BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Recebido em: 24 JULHO 2024 | Aprovado para publicação em: 6 MAIO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

## Considerações iniciais

No Brasil, a partir do final da década de 1990, verifica-se um aumento expressivo de estudos sobre alfabetização que enfocam os métodos de ensino da leitura e da escrita e temas correlatos, entre os quais citamos: Scocuglia (1997), Bertoletti (1997), Silva (1998), Bernardes (1999), Mortatti (2000), Mello (2002), Trindade (2004), Assunção (2009), Lima (2011), Cavalcante (2011), Dietrich (2012), Vojniak (2012), Rodrigues (2012), Brito (2012), Gontijo e Gomes (2013), Dornfeld (2013), Gontijo (2014) e Dias (2013, 2019).

O primeiro artigo encontrado em periódico nacional, de autoria de Rafael Grisi, foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1951 e é intitulado “O ensino da leitura: O método e a cartilha”. O texto, que carece de um estudo específico, apresenta a classificação dos métodos adotados no Brasil à época, argumentos positivos e negativos sobre cada um deles, assim como uma análise das bases psicológicas que sustentavam os denominados antigos e novos métodos. Como pode-se inferir a partir do título, o texto se ocupou dos métodos de leitura (Grisi, 1951).

Conforme salientam Vidal e Gvirtz (1998, p. 13), no século XIX, a dificuldade de “manuseio da pena em virtude dos constantes cuidados com sua limpeza, a qualidade das tintas e a própria escassez do papel tornavam escrever uma atividade profissional”. Dessa forma, com fundamento em Hébrard (1995), as autoras afirmam que a escrita era objeto de aprendizagem das crianças maiores, sendo ensinada, portanto, após o terceiro ano de estudo da leitura.

Já nas primeiras décadas do século XX, o ensino da escrita passou a integrar os planos escolares desde o início da escolarização. Com isso, veio a ser abordado em livros e por organismos internacionais, que tinham como finalidade veicular as mudanças – apontadas por estudiosos da escrita – nos métodos de ensino, materiais e tipos de escrita usados para ensinar a escrever, como também discutir as bases científicas que sustentavam essas modificações. Após a criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estudos sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita começaram a surgir, encomendados por essa entidade, o que permite, até hoje, compreender como o ensino da escrita era realizado em diferentes países do mundo.

É importante mencionar que as discussões em torno da renovação da educação estavam associadas ao objetivo central da Unesco de reconstrução da educação internacional, com vistas a assegurar, após a Segunda Guerra Mundial, a compreensão, a paz e a segurança mundial. Nessa direção, a recém-criada Organização investiu no Programa de Educação Fundamental, cujo objetivo, segundo Bowers (1948, p. 4, tradução própria), era

... ajudar homens e mulheres a viver uma vida mais plena e feliz, de acordo com seu meio ambiente, a desenvolver os melhores elementos de sua cultura e a conseguir o progresso econômico e social que lhes permitisse ocupar seu lugar no mundo moderno.

Na época, o ensino da leitura e da escrita não era priorizado no âmbito desse Programa, por se caracterizar como uma atividade que tinha um fim em si mesma, não contribuindo, portanto, para atingir os objetivos previstos. Contudo, mesmo que vários países-membros o tenham adotado, havia pressão para que a Unesco e a Organização das Nações Unidas (ONU) investissem em programas ou campanhas específicas para alfabetização, vista como requisito para o desenvolvimento econômico, social e comunitário.

Por força de demandas dos países-membros, a Unesco contratou, na década de 1950, William Gray, professor da University of Chicago, para realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar os métodos de ensino da leitura e da escrita adotados na época e avaliar a sua eficácia. Além disso, na segunda metade da década de 1940, esse organismo e o Bureau International d'Éducation (BIE) divulgaram orientações para o ensino da escrita e da leitura, bem como títulos de livros que discutiam as mudanças ocorridas nos métodos nas últimas décadas, em função das inovações pedagógicas advindas do desenvolvimento dos conhecimentos nos campos da biologia e da psicologia.

Assim, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa documental, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo foi compreender o ensino da escrita a partir de críticas formuladas aos antigos métodos das bases propostas para as inovações, com fundamento em orientações fornecidas pela Unesco e pelo BIE nas décadas de 1940 e 1950.

As fontes utilizadas são textos produzidos pelos sujeitos no seu tempo e, desse modo, analisamos documentos publicados pela Unesco e pelo BIE sobre o ensino da escrita na fase inicial de alfabetização. Dialogamos, ainda, com uma das obras divulgadas por esses órgãos – *La enseñanza de la escritura: Nuevos métodos*, de autoria de Robert Dottrens (1934) –, visando a investigar críticas aos métodos tradicionais de ensino da escrita e bases conceituais para as inovações. A escolha dessa obra se justifica pelo fato de se articular com a pesquisa de William Gray, por meio de menções diretas e indiretas no seu relatório de pesquisa.

A seleção do *corpus* documental foi orientada por dois critérios: a) a centralidade dos documentos na circulação internacional de orientações sobre o ensino da escrita nas décadas de 1940 e 1950; e b) sua vinculação direta a organismos como a Unesco e o BIE, responsáveis pela produção e difusão de diretrizes internacionais no período. Esses documentos são pensados como enunciados que participam da produção de sentidos sobre o ensino da escrita, expressando posições, interesses e projetos educativos situados historicamente.

Tomando como referência teórica os estudos de Bakhtin (2003), entendemos os documentos/textos escritos analisados neste artigo como enunciados produzidos por sujeitos historicamente situados, mas que também integram uma corrente ampla de comunicação discursiva. Vistos dessa maneira, os documentos/textos estão carregados de intencionalidades, como respostas às perguntas e às demandas colocadas pela sociedade, nesse caso específico, sobre as mudanças científicas, tecnológicas e sociais que construíram a necessidade de repensar o ensino da escrita.

Desse modo, as proposições formuladas por autores e organismos internacionais contribuíram para a renovação dos métodos de ensino da escrita e colaboraram para a produção e difusão de métodos pedagógicos que tenderam à universalização de concepções de infância, ensino e escolarização, muitas vezes desconsiderando as condições históricas, sociais e culturais em que tais propostas seriam implementadas. Nesse sentido, o artigo busca reconstruir essas proposições e problematizar seus sentidos no interior de um projeto mais amplo de reorganização da educação em nível internacional.

## Críticas ao ensino da escrita e bases para a sua renovação

O ensino da escrita foi abordado por Robert Dottrens<sup>1</sup> no livro *La enseñanza de la escritura: Nuevos métodos*, traduzido para o espanhol em 1934 e dedicado a Pierre Bovet e Albert Malche. É importante destacar que Bovet dirigiu, de 1912 a 1924, o Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), que se tornou um dos principais espaços de difusão dos novos ideais educativos da época. Dottrens, assim como Pierre Bovet, integrava o grupo de cientistas e educadores que fazia parte do IJJR. O livro de Dottrens (1934), mencionado no Brasil por estudiosos que se ocuparam do ensino da escrita, torna-se, portanto, fundamental para entendermos as mudanças pretendidas nesse âmbito.

A professora Ormindia Marques (1936), em *A escrita na escola primária*, cita o autor para concordar com a sua proposição de que a escrita das crianças havia piorado. Robert Dottrens também é referido por Lourenço (2008), no livro *Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. A tradução do livro de Dottrens (1934) – escrito originalmente em francês – para o espanhol indica que a obra circulou em países que adotam essa língua e serviu de referência para repensar as práticas “tradicionais” de ensino da escrita, reduzidas, por muito tempo, ao ensino e aprendizado do traçado das letras, ou seja, à reprodução de modelos de letras organizados sequencialmente, conforme o que era considerado mais simples ou complexo em termos de suas formas.

Nesse sentido, a obra de Dottrens pode ser compreendida como um enunciado que responde a um conjunto de demandas colocadas no seu tempo, especialmente aquelas relacionadas à crítica aos métodos tradicionais e à necessidade de reorganização do ensino com base em novos referenciais científicos. Como enunciado, ela se constitui em relação a outros discursos pedagógicos, dialogando com eles, contestando-os e propondo outras formas de compreensão do ensino da escrita.

De acordo com Dottrens (1934), a escrita foi, por um longo tempo, considerada um dos elementos da trindade da escola primária: ler, escrever e contar. O seu ensino ocupava grande espaço nos planos de estudo, e, desde o início, as crianças copiavam os traçados prescritos nesses planos, o que proporcionava a aprendizagem de uma escrita uniforme, ou seja, que não variava quanto à forma. No entanto, conforme salientado pelo autor, as crianças e os professores tinham também uma escrita própria, usada fora de situações de ensino-aprendizagem e diferente da escrita escolar.

Por esse motivo, Dottrens (1934) criticou os métodos tradicionais de ensino da escrita, argumentando, em primeiro lugar – como mencionado por Marques (1936) –, que era sabido que as crianças, naquele momento, escreviam pior do que em épocas passadas, e que, à medida que avançavam nos estudos, sua grafia piorava ainda mais. Na opinião do autor, as razões para essa decadência estavam relacionadas aos processos de repetição usados para o aprendizado da forma da escrita e à evolução dos costumes e das condições de vida, isto é, ao fato de a vida moderna requerer um ritmo mais apressado na execução da escrita, assim como ao uso da máquina de escrever. Todavia, o autor entendia que, como professor, poderia lidar apenas com aspectos relativos ao ensino escolar, pois os externos estariam fora do seu alcance.

Assim, Dottrens (1934) acreditava que havia três fatores, ligados ao ensino, que poderiam contribuir para a melhoria do desempenho escolar das crianças: a escrita, isto é, os signos gráficos empregados para ensinar as crianças (formas e características das letras, direção da escrita, caligrafia, etc.); o escritor, ou seja, escrever exigia atividade mental e motriz complexa e rápida, que variava

1 Foi diretor da l'École Expérimentale du Mail, em Genebra (1928-1952), e encarregado de ministrar cursos de orientação escolar e profissional no Institut Jean-Jacques Rousseau e na Société Belge de Pédotechnie.

de acordo com as capacidades mentais e motoras de cada criança; e o ensino, que requeria finalidade, programa e método.

No que se refere aos signos usados, o autor alegava que, diante das grandes mudanças na tipografia, nas artes e na arquitetura, seriam também necessárias mudanças na estética da escrita, de modo a torná-la mais simples. Em sua perspectiva, a escrita era um meio de comunicação e uma forma de arte: como meio de comunicação, dependia da capacidade do indivíduo que a utilizava; como arte, estava condicionada à evolução das leis artísticas. Em sua perspectiva, cada época tinha seu tipo de escrita, assim como um estilo próprio de literatura, arquitetura, artes plásticas e decorativas. Mesmo defendendo mudanças na estética da escrita, pelo fato de ser uma arte que precisava ser renovada, acreditava que, por ser também um meio de comunicação, a escrita deveria observar critérios fundamentais de legibilidade que proporcionassem a leitura por outras pessoas e pelo próprio escritor, considerando as mudanças na sociedade, no trabalho e nos instrumentos usados para escrever.

Tendo em vista as mudanças na sociedade, as críticas do autor incidiam sobre a maneira como a escrita era ensinada na escola tradicional, sobre a falta de atualidade dos métodos e sobre os mecanismos de repetição adotados para o aprendizado, mas estavam direcionadas sobretudo às etapas utilizadas para seu ensino. Segundo Dottrens (1934), na escola tradicional, o ensino da escrita se dividia em três etapas: na primeira, depois de um período preparatório curto, a criança, independentemente da idade, era levada a desenhar formas retas e arredondadas, aprendendo assim as formas elementares da escrita; na segunda, era iniciada a aprendizagem das letras; e, na terceira, a criança passava a formar letras, palavras e frases, o que significava que aprendera a escrever. De modo geral, o método usado para alcançar a reprodução correta dos modelos era a cópia; com isso, podemos acrescentar que as etapas descritas pelo autor eram as adotadas nos métodos sintéticos de ensino.

Como assinala Dottrens (1934) no que se refere à primeira etapa do ensino – ou seja, à repetição de traçados retos e arredondados –, Maria Montessori (1952), em *Pédagogie scientifique: La découverte de l'enfant*, mostrou que esses caracteres eram modificados pelas crianças e que seus desenhos espontâneos continham poucas linhas retas. Na opinião da estudiosa, eram os educadores que, ao observar os símbolos alfabéticos, enxergavam neles linhas retas e curvas. Analisando o discurso, também percebiam somente suas formas gramaticais. Por outro lado, na opinião de Montessori (1952), as pessoas falavam abstraindo essas regras. Sendo assim, questionou, ainda: Por que as crianças não poderiam escrever antes de aprender as formas das letras?

No que tange à sequenciação do ensino das letras, o autor salientou que esse processo era uma escravidão para a criança, que era obrigada a

... manter a pena de escrever de determinada maneira ...; obrigação de adotar um uniforme de escrita, o mesmo para todos; obrigação de recomençar, a cada ano, o mesmo percurso já realizado, os mesmos exercícios, o mesmo trabalho enfadonho. (Dottrens, 1934, p. 35, tradução própria).

Assim, como sublinha o autor, escrever tornava-se um verdadeiro suplício para as crianças e para os professores. Por isso, considerava que, em vez de empregar os momentos escolares para atividades de cópia de letras, esse tempo deveria ser destinado a assegurar às crianças a aprendizagem de cultura geral. Além dos exercícios de traçado de letras, Dottrens (1934) julgava inadequado

o uso de ardósias, de lápis duro e da pena mecânica ou pontiaguda na fase inicial de aprendizado da escrita, assim como os cadernos de caligrafia.

Com fundamento nessas críticas, o educador destacou que as conclusões acerca da globalização foram fundamentais para a aprendizagem da leitura e, portanto, poderiam ser aplicadas ao ensino da escrita. Nessa perspectiva, era um erro iniciar o ensino da escrita por letras isoladas, traços e curvas, pois uma criança seria capaz de reconhecer e escrever uma palavra facilmente, mas apresentar dificuldades para perceber letras isoladas e sem significado para ela: “[c]omeçar a aprendizagem da escrita pela letra é obrigar a um trabalho sem deleite; sem proveito, porque a criança não encontra nele nenhuma finalidade; sem interesse, ou seja, é sem esforço interior” (Dottrens, 1934, p. 51, tradução própria).

Além disso, levar as crianças a escrever palavras permitiria, desde muito cedo, que relacionassem a leitura e a escrita, dando a essas duas disciplinas o sentido preciso que deveriam ter no ensino infantil; ou seja, partir da palavra daria a cada letra seu verdadeiro valor, pois a letra isolada era, na opinião de Dottrens (1934), um registro morto. Dessa maneira, defendia a aprendizagem da escrita pelo método global ou analítico, pois ele estaria em consonância com a natureza das crianças. Isso não significava, no entanto, falta de direcionamento de como escrever, mas proporcionava às crianças liberdade para escolher os meios e, de certa maneira, a forma das letras.

Assim, a crítica elaborada aos métodos tradicionais de ensino da escrita (sintéticos) foi construída com a intenção de defender o valor dos métodos modernos de ensino (globais ou analíticos), que se pautavam em conhecimentos da biologia e da psicologia, porque, na perspectiva de Dottrens (1934), qualquer método que não fosse elaborado com base no conhecimento da vida física e mental da criança estaria fadado ao fracasso. Por isso, na visão do autor, dois princípios da Escola Nova, elaborados por Pestalozzi (como citado em Dottrens, 1934, p. 44, tradução própria),<sup>2</sup> eram essenciais: “A escola foi feita para a criança, não a criança para a escola. . . . Ensinar o mínimo possível, fazer descobrir o maior número possível de coisas”.

Com base em conhecimentos da biologia, argumentou que a escrita era influenciada pela constituição anatômica e pela construção muscular da criança e, por isso, muitos dos problemas de escrita poderiam ter causas ligadas a esses dois aspectos. No ato de escrita, ainda estavam envolvidas funções mentais muito diversas, e a não compreensão dessas características poderia acarretar dificuldades para as crianças no aprendizado.

Segundo o autor, na escola tradicional, a escrita era uma atividade que requeria somente a aquisição de destreza nos movimentos. De acordo com princípios da Escola Nova, era vista como uma atividade cerebral integrada ao desenvolvimento geral da criança e, por isso, para o seu ensino, era necessária a adoção de métodos que levassem em conta a diversidade de capacidades mentais das crianças e que incentivassem a indagação e a experimentação. Como veremos, a Unesco e o BIE assumiram esse mesmo posicionamento em sua recomendação, apontando, de certo modo, caminhos que deviam ser seguidos pelos Estados-membros, mas também em nível mundial, com relação ao ensino da escrita.

No que concerne à necessidade de renovação da educação, principalmente do ensino primário, que se fortaleceu após a Segunda Guerra Mundial, segundo Lourenço (2002), muitos educadores do século XIX, em diferentes países, passaram a considerar novos problemas educacionais e a buscar resolvê-los com a aplicação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Outros educadores

2 Ao citar Pestalozzi, o autor não apresentou a referência da obra.

passaram a experimentar procedimentos de ensino e a promover mudanças nas práticas do ensino tradicional, “ensaando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente” (Lourenço, 2002, p. 57) das que existiam na época. De acordo com o autor, a denominação *Escola Nova* foi adotada para caracterizar estabelecimentos dirigidos por educadores e também agremiações que permitiam a troca de informações e propagação de ideias acerca da reforma escolar. Nesse sentido, Lourenço (2002, p. 58) assinala que essa denominação abrange, na década de 1930, um leque de significações:

Não se refere a um só tipo de escola ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão do desenvolvimento da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Esse movimento reformista, que ocorreu nos campos das ideias e das práticas educacionais, encontrou um terreno fértil para o seu desenvolvimento após as duas grandes guerras. Até a Primeira Guerra Mundial, segundo Lourenço (2002), o movimento renovador da escola não se apresentou no sentido de promover um reajustamento da escola, pois compreendia que a instituição concretizava, em sua organização e formas de trabalho, a consciência social e, portanto, sua transformação se faria de acordo com novas bases e outros procedimentos. Por isso mesmo, inicialmente esse movimento se pautava na crítica “dos meios ou recursos tradicionais de ensino, admitindo-se como função geral do processo educativo o desenvolvimento *individual* de capacidades e aptidões” (Lourenço, 2002, p. 59). Dessa fase, originou-se uma multiplicidade de sistemas didáticos vistos como instrumentos para solução dos problemas educacionais.

Desse modo, no início do século XX, o movimento renovador se dividia entre a busca por novas bases para a educação e inovações práticas ou por sistemas didáticos com a mesma finalidade, qual seja, promover mudanças na escola tradicional. Certamente esses movimentos estiveram entrelaçados, porque aqueles que propunham novas formas de ensinar e aprender justificavam a necessidade de mudanças em função das tendências contemporâneas desenvolvidas nos campos da educação, da psicologia e da biologia.

Segundo Lourenço (2002, p. 59), esse conflito – ocorrido em muitos países –, assim como a deflagração da Segunda Guerra Mundial, obrigou à “observação dos fatos educacionais, suas condições e resultados”, ou seja, de aspectos sociais, econômicos e políticos que determinavam a estrutura e a organização da escola e revelavam a necessidade de sua reconstrução com base nesses fatores.

A crítica de Dottrens (1934) aos métodos tradicionais, ao enfatizar a necessidade de adaptação do ensino às características da criança, inscreve-se no movimento mais amplo de construção de uma outra concepção de infância, orientada por referenciais da psicologia e da biologia. Contudo essa perspectiva contribui para a constituição de um modelo de criança que abstrai as condições sociais e culturais concretas em que se desenvolvem os processos de aprendizagem.

## Recomendação da Unesco e do BIE

As conferências internacionais de instrução pública realizadas pela Unesco e pelo BIE tiveram um lugar importante na definição dos rumos da educação em nível internacional e na divulgação dos princípios da renovação escolar. Sua influência é sentida até a atualidade, principalmente

se considerarmos como a obra de Jean Piaget, diretor do BIE no período de 1929 a 1968, inspirou e inspira modelos educacionais em diversos países. O BIE foi criado como uma organização não governamental, de caráter privado, em Genebra, no ano de 1925, com o apoio do Institut Universitaire des Sciences de l'Éducation. Em 25 de julho de 1929, no Departamento de Instrução Pública de Genebra, foi assinado um novo estatuto, tornando-o uma instituição de interesse público, financiada por governos que se comprometeram com a iniciativa.

Desde 1934, o BIE manteve conferências anuais regulares, convocadas pelo governo suíço, com participação de até sessenta países. Em 1939, as reuniões foram suspensas devido à deflagração da Segunda Guerra Mundial, tendo sido retomadas em 1946. Em 1947, ainda sob a direção de Jean Piaget, o BIE assinou um acordo de cooperação com a Unesco e foi “constituída uma Comissão mista para fixar as bases desta cooperação” (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. XII). Desde então, as conferências passaram a ser convocadas em conjunto com a Unesco e, como informado no *site* do BIE, desde 1969, o Bureau é parte integrante da Unesco, embora mantenha sua autonomia intelectual e funcional.<sup>3</sup>

A Unesco, por sua vez, foi fundada na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, realizada em Londres, no período de 1º a 16 de novembro de 1945, e teve sua Constituição aprovada na mesma ocasião, fundamentada na forte expectativa de que a compreensão das diferenças culturais poderia contribuir para a paz entre as nações. Por esse ângulo, a educação gratuita e obrigatória para todos os povos do mundo e a troca de ideias e de conhecimentos entre nações seriam os pilares para a preservação da segurança e da paz mundial. Nesse contexto, a escola deveria se transformar em um centro de cultura e socialização, e não ser apenas um lugar de aprendizado das técnicas de leitura e escrita.

As orientações aprovadas nas conferências, assim como os materiais divulgados e as pesquisas, permitiram que a Unesco e o BIE propagassem novas descobertas, advindas dos campos da psicologia e da biologia, que fundamentavam a renovação da educação. Até 1948, essas recomendações não se referiam ao ensino inicial da leitura e da escrita, isto é, à alfabetização. Nesse ano, a XI Conferência Internacional de Educação Pública, convocada pela Unesco e pelo BIE e realizada de 28 a 30 de junho em Genebra, ensejou a formulação da Recomendação n. 23, que versou exclusivamente sobre o ensino da escrita, enfatizando, conforme defendido por Dottrens (1934), que o ensino dessa disciplina precisava passar por renovações e mudanças quanto aos métodos empregados.

No preâmbulo da Recomendação n. 23, foram expostos os seus motivos, entre os quais ressaltamos: a) a importância da escrita como técnica de base para a educação fundamental; b) a relevância da escrita como meio de expressão e como “uma arte cujas características pessoais devem conservar o máximo de harmonia e elegância” (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. 37); c) o ritmo da vida moderna, que exigia um tipo de escrita ágil; e d) os avanços da psicologia educacional e experimental, que proporcionavam “a concepção de métodos melhor adaptados às possibilidades da criança” (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. 37).

Destacamos, além da evidente preocupação com uma escrita elegante que garantisse a sua legibilidade como meio de comunicação, o cuidado em mencionar a agilidade na sua execução, tendo em vista os avanços da vida moderna que exigiam mais celeridade, assim como a necessidade de adaptar os métodos de ensino às crianças, ou seja, às suas possibilidades de aprendizagem. A Recomendação n. 12, de 1937, já apontava a necessidade de os cursos de formação de professores

3 <https://www.ibe.unesco.org/en/about-us/history>

abrangerem, além da técnica pedagógica, o ensino da psicologia da criança e do adolescente, não para aplicação direta pelos professores, mas para que pudessem desenvolver o “sentido da observação para que assumam atitudes prudentes e de zelo em relação à criança e às leis do desenvolvimento psíquico” (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. 17).

Na Recomendação n. 23, foram descritos, ainda, passos para o ensino da escrita, que, de certa forma, permanecem até a atualidade em algumas práticas de ensino e livros didáticos. Como exemplo, podemos citar a indicação de um período preparatório, tão longo quanto necessário, anterior à aprendizagem da escrita propriamente dita, com foco em habilidades sensório-motriz. Desse modo, a escrita não deveria, conforme a Recomendação, ser ensinada para crianças muito pequenas, pois elas não estariam preparadas para a aprendizagem das letras (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965).

No que se refere aos manuais de ensino da escrita, seria necessário que “tanto os caracteres como as formas simplificadas [fossem] adaptados aos modos de percepção e assimilação da criança” (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. 37) e ensinados de acordo com a concepção estética da época. Sobre os materiais a serem utilizados, eram recomendados pincéis flexíveis, lápis e penas macias, pois contribuíam para que as mãos das crianças se tornassem mais maleáveis. A avaliação da escrita também foi orientada, devendo considerar a sua qualidade (legibilidade) e rapidez.

Dottrens (1934) criticou o uso de ardósias, de lápis duro e da pena mecânica para escrever na fase inicial de aprendizado. De acordo com o autor, para a criança de 6 anos, o ato de escrever era difícil, porque seus dedos e articulações ainda estavam rígidos. Desse modo, colocar em suas mãos instrumentos prejudiciais e menos práticos não ajudaria no desenvolvimento dos movimentos necessários à execução da escrita.

Nos termos da Recomendação n. 23, também foi assinalada a necessidade de o ensino da escrita tornar-se uma das preocupações centrais das autoridades escolares e dos educadores, devendo os professores se basearem “em métodos atualizados de acordo com os mais recentes progressos das ciências da educação” (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965, p. 37). Uma das ciências da educação que se desenvolveu em vários países do mundo foi a psicologia educacional, e a sua influência sobre a educação e a alfabetização foi relevante, pois o patrocínio de organismos internacionais, como o BIE e a Unesco, foi decisivo nessa direção. O desenvolvimento da biologia também permitiu, por exemplo, compreender melhor a anatomia das mãos, já que, segundo Dottrens (1934), estudos nesse campo indicaram que há variações que interferem na execução da escrita.

Podemos inferir que as orientações têm respaldo na produção científica que discutia, naquele momento, o ensino da escrita. Porém, assim como afirma Dottrens (1934), essa discussão ficou muito centrada na renovação dos métodos, porque, naquele momento, era também urgente responder às demandas dos países-membros que requeriam a construção de programas que elevassem os baixos índices mundiais de alfabetização. A Unesco respondeu a essa demanda com um estudo sobre os métodos de ensino, apresentando, com isso, um panorama dos métodos adotados em diversos países e indicando, mais uma vez, a necessidade de mudanças.

As recomendações produzidas pela Unesco e pelo BIE configuram-se como enunciados institucionais que sintetizam debates científicos da época, mas também orientam práticas e políticas educacionais, produzindo efeitos concretos na organização do ensino em diferentes países.

## Estudos sobre o ensino da escrita

Com a finalidade de responder às demandas dos países-membros, a Unesco delegou a William Gray, da University of Chicago, a tarefa de realizar um estudo sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita. Conforme testemunha o prefácio do relatório preliminar (Gray, 1953) do livro intitulado *Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture: Étude préliminaire*, mais especificamente em sua primeira parte, denominada “Aperçu des théories et des pratiques en usage”, delegados e especialistas dos Estados-membros da Unesco insistiam há algum tempo na necessidade de criar programas que ajudassem a diminuir os índices de analfabetismo no mundo e, por isso, o estudo dos métodos de ensino da leitura foi estimulado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em 2 de dezembro de 1949. Na ocasião, a Unesco ficou incumbida, pela ONU, de produzir informações completas sobre os métodos de ensino que poderiam ser aplicados com êxito nos territórios não autônomos,<sup>4</sup> ou seja, naqueles que ainda não estavam descolonizados.

A VI Conferência Geral da Unesco, realizada em 1951, autorizou, ainda em conformidade com o prefácio do relatório preliminar de Gray (1953), o diretor-geral Jaime Torres Bodet (1948-1952) a continuar, em 1952, 1953 e 1954, o estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Os objetivos almejados durante a primeira fase desse estudo foram: listar, analisar e descrever os diferentes métodos usados para ensinar crianças e adultos a ler e a escrever; coletar informações disponíveis sobre a eficácia desses métodos; e identificar formas para melhorar o ensino da leitura.

Os objetivos permaneceram na segunda fase do estudo, a qual deu origem ao relatório final, *The teaching of reading and writing: An international survey* (Gray, 1956). Nesse relatório, o ensino da escrita é abordado em três capítulos específicos, com a consideração de que poderia auxiliar crianças e adultos e colaborar para o progresso individual e para o bem-estar comunitário. Conforme acentuado pelo autor, assim como os métodos de ensino da leitura, os da escrita também evoluíram, pois havia no mundo um grande interesse em propor métodos mais eficazes. Além disso, os estudos desenvolvidos sobre esse tema lançaram luz sobre a escrita espontânea das crianças, o desenvolvimento infantil e sua relação com a capacidade de escrever. De acordo com Dottrens (1934), ao escrever livremente ou de maneira espontânea, a criança escreveria o que pensa, o que diferenciava esse tipo de escrita da cópia, em que a criança escrevia o que via, e do ditado, em que escrevia o que ouvia.

Gray (1956) analisou os métodos de ensino tradicionais de escrita, assim como programas de ensino adotados em diversos países. Como informado, a maior parte das evidências analisadas, acerca das fases do ensino da escrita, foram obtidas em países que usavam língua alfabética e letras romanas. Desse modo, seu relatório de pesquisa fornece elementos muito importantes para o entendimento sobre o modo como o ensino da escrita estava sendo experimentado no mundo. Nesse contexto, pode, portanto, ser interpretado como um enunciado que articula produção científica, demandas políticas e estratégias de intervenção internacional, conferindo legitimidade a determinadas concepções de ensino e aprendizagem.

No que se refere às novas tendências no ensino, Gray tomou como referências estudiosos como Dottrens (1934, 1951),<sup>5</sup> Freeman (1939, 1954) e Freinet (1947), realçando que os estudos e práti-

4 De acordo com a *ONU News* (<https://news.un.org/pt/story/2021/05/1751612>), “Em 1946, oito Estados-membros, incluindo Austrália, Bélgica, Dinamarca, França, Países Baixos, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos listaram 72 territórios que estavam sob sua administração”.

5 É necessário esclarecer que referenciamos a obra de Dottrens (1934) citada neste artigo, traduzida para o espanhol, com o título *La enseñanza de la escritura: Nuevos métodos*. No entanto, a obra consultada por William Gray é de 1914, e seu título em francês é *L'enseignement de l'écriture: Nouvelles méthodes*.

cas desenvolvidos por esses autores contribuíram significativamente para mudanças nos programas de ensino, com o objetivo de conformá-los às características e às necessidades das crianças. Os estudos de Dottrens (1934) discutidos neste artigo nos ofereceram um bom parâmetro para perceber as mudanças que estavam ocorrendo na época, assim como as críticas formuladas aos métodos tradicionais de ensino da escrita.

Quanto aos métodos tradicionais, Gray salientou que os defensores dos métodos sintéticos alegavam a sua qualidade em função dos altos níveis de competência alcançados em caligrafia; do domínio ordenado das habilidades necessárias a partir do ensino-aprendizagem de caracteres mais simples para os mais complexos; e, finalmente, do fato de os vários passos poderem ser descritos de forma clara, contribuindo para que os professores os seguissem facilmente. Como evidenciado por Fernández Huerta (1950), tais métodos iniciavam o ensino pelo traçado de partes das letras, passando para as letras e sílabas e, por último, para palavras ou frases.

Como salientado por Gray (1956), o uso dos métodos sintéticos foi criticado pelos psicólogos Dottrens (1934) e Freeman (1939), por impor um padrão uniforme de escrita a todas as crianças, abstraído, desse modo, as diferenças individuais. Os métodos modernos partiam do princípio de que o estilo de escrita adotado, os padrões definidos e as técnicas de ensino deveriam levar em conta as características e as necessidades das crianças. Além disso, começavam o ensino com palavras ou unidades maiores de linguagem, focalizando posteriormente a atenção nos elementos das palavras conforme necessário.

Nessa concepção mais moderna, escrever estava associado ao desejo de expressar ideias, e não somente à cópia de formas gráficas. O treinamento preliminar era usado para proporcionar a prontidão para aprender a ler e a escrever. De acordo com Gray (1956), os resultados das pesquisas sobre o ensino da escrita mostraram a confiança no seu treino incidental, ou seja, sem um direcionamento prévio, e que o tempo destinado à prática da escrita não estava diretamente ligado à sua qualidade, e sim às orientações fornecidas pelo professor para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, conforme apontado por Fernández Huerta (1950, pp. 67-68, tradução própria), a escola deveria organizar os métodos de ensino de acordo com as características da criança, levando em consideração o conhecimento psíquico-anatômico elaborado sobre o desenvolvimento infantil:

A escola deve proporcionar à criança uma escrita legível e corrente (princípio social), que seja pessoal e progressiva (princípio psicológico-biogenético) obtida com o menor gasto de energia (princípio econômico) e o máximo de atividade pessoal por parte da criança (princípio ativo).

Apesar dos avanços dos conhecimentos que permitiam mudanças no ensino da escrita, segundo Gray (1956), na maior parte dos programas escolares correntes no mundo, as atividades executadas durante os dois primeiros anos escolares tinham como único objetivo melhorar a qualidade da escrita. Sendo assim, em sua visão, era essencial criar programas que tivessem como propósito mostrar às crianças pequenas os diversos usos da escrita na vida cotidiana, os usos que deveriam ser feitos dela em várias atividades escolares e as oportunidades que a escrita oferece para o pensamento independente e a autoexpressão.

Dessa forma, para que ocorressem mudanças nesses programas de ensino da escrita, na opinião do autor, seria necessário levar em conta dois objetivos essenciais: a) estimular o progresso rápido na capacidade de escrever de forma clara, legível e com velocidade razoável, o que seria alcançado por meio de atividades intencionais que estimulassem a cooperação e o esforço individual;

e b) proporcionar o alcance de qualidade no uso de vários tipos de escrita, conforme o nível de maturidade e interesse das crianças.

De acordo com o autor, para proporcionar o domínio das habilidades básicas de escrita nos dois primeiros anos do ensino primário, considerando que muitas crianças chegavam à escola sem o preparo necessário para aprender a técnica da escrita, nos programas de ensino de escrita da maioria dos países (especialmente naqueles que usavam letras romanas), foi organizado um programa sequencial dividido em três fases: a fase preparatória, realizada com atividades que proporcionavam treinamento sensorial e motor e a vivência de experiências que estimulavam o interesse em aprender a escrever; a fase de aprender a escrever, cujo principal objetivo era ensinar as habilidades básicas da escrita; e a fase de treinamento mais avançado, para aumentar a velocidade e a qualidade da escrita à mão.

O principal objetivo da fase preparatória era estimular o interesse das crianças em aprender a escrever e prepará-las para alcançar o domínio da técnica da escrita. Segundo Gray (1956), a execução das atividades preparatórias ocorria antes do início do ensino-aprendizagem da leitura, garantindo que o ensino propriamente dito da escrita e da leitura se iniciasse ao mesmo tempo. A proposição dessa fase tinha respaldo nos estudos de Montessori (1952), que, conforme o autor, demonstrou, com base em pesquisas com crianças pequenas, que aprender a escrever requeria inteligência (prontidão mental) e habilidade motora. A habilidade motora envolveria, na perspectiva de Montessori (1952), as capacidades de segurar os instrumentos usados para escrever e realizar os movimentos necessários à escrita.

De acordo com Gray (1956), as experiências com a escrita no ambiente familiar influenciavam o desenvolvimento da escrita na escola. Por isso, destacou a importância de os professores da pré-escola conhecerem essas experiências e, com base nesse conhecimento, escolher o melhor treinamento a ser adotado para auxiliar o desenvolvimento da escrita. Desse modo, a pré-escola proporcionaria o alcance da prontidão necessária a essa aprendizagem. Para fundamentar sua posição, o autor citou experiências descritas por Freinet (1947) no livro *Méthode naturelle de lecture* como eficazes na promoção da prontidão para a escrita.

Assim, conforme leitura de Gray (1956, p. 212, tradução própria) das experiências de Freinet (1947), a prontidão para aprender a ler e a escrever “deve ser adquirida como uma parte do processo ‘natural’ de desenvolvimento infantil. As experiências iniciais das crianças nas escolas que ele dirige são, portanto, muito informais, variadas e estão em harmonia com seus interesses imediatos”. Sendo assim, o desenho propiciaria, conforme procedimentos adotados por Freinet (1947), que a criança começasse a se expressar, o que também proporcionaria o desenvolvimento do controle motor necessário à escrita.

A segunda fase – aprender a escrever – se iniciava quando as crianças adquiriam maior controle motor para redigir formas simples de escrita e era realizada em vários países nos dois primeiros anos da escola primária. A finalidade principal era desenvolver habilidades para a escrita de formas simples. Em termos específicos, pretendia, entre outros fins, preparar as crianças para a terceira fase, cujos objetivos eram ajudá-las a usar o estilo de escrita mais comum, ou seja, utilizado no seu meio social, e cultivar uma escrita clara, legível e com velocidade razoável.

Gray (1956) identificou quatro tipos de práticas correntes no mundo que permitiam a aprendizagem da escrita, conforme previsto na segunda fase. O primeiro tipo visava principalmente a proporcionar a habilidade de escrever de forma mais rápida e eficaz. Assim, segundo o autor, nesse tipo de prática, pouca ou nenhuma atenção era dada aos usos que a escrita tinha no cotidiano das

crianças. Também era menosprezada a relação da escrita com outras linguagens e atividades escolares. Geralmente os materiais utilizados eram preparados por especialistas em escrita e projetados para garantir o progresso ordenado das formas de escrita mais simples para as mais complexas. Na opinião de Gray (1956), essas práticas violavam os princípios do desenvolvimento infantil e os próprios objetivos da segunda fase, no que se refere a proporcionar condições para a autoexpressão.

Um segundo tipo de prática era constituído, em grande medida, por materiais fornecidos nas cartilhas utilizadas para ensinar a escrever. Segundo Gray (1956, p. 214, tradução própria), esse tipo de prática era criticado porque

... oferece pouco incentivo à prática; quando são utilizados métodos sintéticos, a atenção concentra-se nos elementos das palavras antes que os alunos reconheçam seu significado, seja por meio da leitura, seja da escrita; desenvolve a concepção de que escrever consiste, principalmente, em copiar modelos, em vez de expressar ideias; e, frequentemente, negligencia as múltiplas contribuições que a escrita pode oferecer ao desenvolvimento dos alunos em outras áreas do currículo.

O terceiro tipo de prática era concebido como parte essencial de um programa instrucional integrado, e, nesse caso, aprender a escrever estava intimamente relacionado com a maioria das atividades escolares, incluindo outras linguagens. Além disso, os passos dados para aprender a escrever estavam bem ajustados ao estágio de desenvolvimento da criança, e era permitida uma certa liberdade no estilo de escrita adotado pelos aprendizes.

O quarto tipo de prática combinava o ensino da escrita com outras artes linguísticas, como denominadas pelo autor. Nesse sentido, havia um período, nas rotinas escolares, em quase todos os casos dedicado diariamente a atividades de ouvir, falar, ler, escrever, praticar ortografia e expressão escrita. Também havia práticas em que o estudo das linguagens era dividido em duas partes: instrução diária de leitura e instrução de outras artes da linguagem. Segundo Gray (1956), esse tipo de prática era cada vez mais utilizado, porém o terceiro e o quarto tipos deixavam de ser usados na maioria dos países, sob a alegação de que os docentes não tinham tempo ou formação para preparar as atividades necessárias.

Quanto ao estilo de escrita usado para aprender a escrever, conforme a pesquisa de Gray (1956), em muitos países que usavam letras romanas era adotado o *script* para as crianças em fase inicial de aprendizado, pois esse estilo era considerado mais adaptado à capacidade motora das crianças e mais simples e fácil de aprender. De acordo com Fernández Huerta (1950, p. 72, tradução própria), esse tipo de escrita representava uma mudança na forma das grafias:

Distingue as letras maiúsculas conforme possam ser inscritas em um quadrado ou em retângulos, cuja base corresponde à metade ou a dois terços da altura, e classifica as letras minúsculas de acordo com a participação de traços perpendiculares, oblíquos, círculos e arcos de círculo.

Segundo Gray (1956), o tipo de material usado na segunda fase de aprendizado da escrita variava bastante em função dos caracteres presentes em cada língua, e havia indicações da necessidade de estimular uma boa postura ao escrever. Assim, nas práticas em que as crianças treinavam a escrita no quadro-negro, elas deveriam ficar de pé sobre ambos os pés, na frente do quadro em que escreviam, e manter a distância indicada. Quando escreviam em suas mesas, elas eram orientadas a sentar em posição ereta, com os dois pés apoiados no chão e seus corpos levemente inclinados para

a frente a partir dos quadris, mas sem tocar a mesa. Ambos os braços deviam repousar sobre a mesa, com os cotovelos se estendendo um pouco além da borda. Variações de posturas no manuseio do papel eram consideradas no caso de crianças destros e canhotos.

A escrita como meio de autoexpressão também deveria ser encorajada durante a segunda fase. Desse modo, de acordo com Gray (1956, p. 220, tradução própria), as crianças

... devem ser incentivadas a relatar, tanto oralmente quanto por escrito, histórias e relatos de experiências pessoais. O desejo de escrever histórias pode ser estimulado pela leitura e apreciação de uma história durante uma atividade de leitura. Em resposta a uma sugestão do professor, os alunos podem elaborar um breve resumo da história.

As atividades mencionadas deveriam ser realizadas, conforme o autor, com auxílio do professor e escritas no quadro-negro. Mais tarde, os textos escritos no quadro poderiam ser copiados pelas crianças. Como próximo passo, acrescentou que elas poderiam escrever, de forma independente, histórias lidas. O último passo seria a escrita de histórias inventadas.

O principal objetivo do ensino da escrita na fase quatro (de treinamento mais avançado) era auxiliar as crianças a adquirirem o estilo de caligrafia mais comum no seu meio social, assim como a cultivarem o interesse em atingir uma boa qualidade de escrita e desenvolverem atitudes e habilidades necessárias para escrever de forma clara, legível e com velocidade razoável. Essa última fase começava no terceiro ano da escola primária e se estendia por todo o processo de escolarização.

Com fundamento no relatório de Gray (1956), é possível concluir que o ensino da escrita efetivamente passava por mudanças. A introdução de um período preparatório mais longo, voltado para aquisição das habilidades sensoriais e motoras necessárias para aprender a escrever, assim como para incentivar o interesse pela escrita, é um dos aspectos que mais diferencia as práticas correntes no mundo daquelas adotadas pela escola tradicional, em que as crianças iniciavam a aprendizagem de linhas retas e arredondadas, vistas como formas elementares da escrita.

Podemos ainda mencionar que a terceira etapa ou fase de aprendizagem, segundo estudo de Gray (1956), tinha por finalidade, na maioria dos programas escolares, proporcionar às crianças treinamento mais avançado, com a finalidade de aumentar a velocidade e a qualidade da escrita à mão.

Ao sistematizar métodos e práticas adotados em nível internacional, Gray descreve experiências e participa da produção de um quadro normativo que orienta as políticas educacionais. Nesse movimento, a diversidade de contextos tende a ser reorganizada em torno de categorias comuns, contribuindo para a difusão de modelos pedagógicos que pretendem ser aplicáveis a diferentes realidades.

## Considerações finais

Este artigo indica mudanças pensadas para os métodos de ensino no que se refere às características dos materiais usados, aos tipos de escrita, etc. Compreendemos sua importância, porque evidenciam tentativas de realizar reformas no ensino fundamentadas nas ciências que construíram as bases para refletir sobre as crianças em fase de desenvolvimento físico e mental e, por isso, distintas dos adultos. Para Dottrens (1934, p. 44, tradução própria), quaisquer mudanças que ocorressem no ensino deveriam estar fundamentadas na psicologia, porque “não se pode instruir e educar a uma criança sem conhecê-la previamente. O êxito dos novos métodos se deve ao fato de levarem em conta as particularidades da vida física e mental da criança”.

A escola, conforme princípio de uma pedagogia fundamentada na psicologia, “foi feita para a criança, e não a criança para a escola” (Dottrens, 1934, p. 45, tradução própria). Assim, como acentuado pelo autor, admitir esse princípio significava entender que a criança é o centro do processo educativo, e o ensino deve estar subordinado ao seu desenvolvimento, o que modifica, em termos gerais, o papel da escola, pois o aprendizado de conhecimentos e técnicas deixa de ter um fim em si mesmo e se torna um meio para o desenvolvimento da cultura.

Podemos dizer que os textos estudados apontam para uma nova tradição que ajudou a conformar a educação de crianças no passado e no presente, contando, para isso, com a Unesco e o BIE, que ajudaram a divulgar as bases conceituais e os novos métodos de ensino da escrita, assim como da leitura. O ensino da escrita deixou de ser pensado como uma prática baseada exclusivamente nas cópias de modelos. As crianças poderiam experimentar a escrita, produzir formas próprias e expressar suas ideias. Certamente esses são avanços fundamentais para o desenvolvimento das práticas de ensino nas escolas que, ainda na atualidade, precisam ser considerados pelas educadoras e pelos educadores.

No entanto algumas questões precisam ser problematizadas, como a opção de Dottrens (1934) de tratar apenas dos aspectos internos à escola. Sabemos que o desenvolvimento educacional depende da ação de governos e do estabelecimento de políticas que permitam a renovação educacional no campo do ensino da escrita. Assim, novas disciplinas passaram a ser mencionadas como necessárias à formação de professores, presumindo-se que todos esses profissionais, em nível mundial, tenham acesso a essa preparação. Cabe ainda mencionar que a alfabetização permanece muito atrelada aos métodos de ensino tidos como mais eficazes e que ajudariam, inclusive, a solucionar supostos “problemas” apresentados pelas crianças para escrever.

Em síntese, assegurar a alfabetização das crianças reduzia-se, e ainda se reduz, à inovação de metodologias pedagógicas, desconsiderando a desigualdade social que excluía as crianças da escola e da aprendizagem da língua escrita. Além disso, ao mesmo tempo que as novas teorias e os novos métodos contribuíram para pensar a criança em sua especificidade, em fase de desenvolvimento e com características próprias, também concorreram para construir modelos universais de crianças que abstraem as suas condições de vida social, cultural, material e política, tendo em vista o aprimoramento das pesquisas das ciências aplicadas à educação, principalmente a psicologia.

O diálogo com os textos/documentos permitiu compreender os movimentos em torno da renovação dos métodos de ensino da escrita que se pautam inicialmente nas críticas aos métodos tradicionais ou sintéticos. Com o olhar de nossa era, compreendemos que as críticas aos métodos sintéticos de ensino da língua escrita já alcançam séculos de discussão e incidem sobre as mesmas bases: sua mecanicidade, sua lógica repetitiva e enfadonha, seu apego a modelos e seu desprezo às características singulares da infância.

Como resposta a essas considerações analíticas, os autores apontam a necessidade de novos métodos – os globais –, afirmados como defesa de um aprendizado significativo da língua que se usa, articuladores da leitura e da escrita (equivocadamente cindidos pelos métodos tradicionalmente utilizados) e atentos à suposta natureza infantil. Esse último aspecto, vale a ressalva, reflete as contribuições da psicologia e da biologia que também embasavam os pressupostos da Escola Nova e asseguravam, em nossa análise, respaldo científico às proposições para políticas de ensino da leitura e da escrita.

## Referências

- Assunção, M. da P. dos S. de. (2009). *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (década de 1870)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7133>
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.; 4ª ed.). Martins Fontes.
- Bernardes, V. A. M. (1999). *História e memória da alfabetização: Análise dos processos de elaboração do Programa Alfa* [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Bertoletti, E. N. M. (1997). *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!: O projeto de alfabetização de Lourenço Filho* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Bowers, J. (1948, fevereiro). Educación fundamental. *El Correo de la Unesco*, 1(1), 4. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073667\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073667_spa)
- Brito, J. B. de. (2012). *Alfabetização de crianças e jovens: Superando desafios da inclusão escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional – UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14520>
- Cavalcante, R. de B. (2011). *Estudo sobre o programa Brasil Alfabetizado na Paraíba: Limites e possibilidades (2003-2010)*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4632>
- Dias, F. P. de O. (2013). *O bloco único no município da Serra: Contribuições à história e à política de alfabetização (1995 a 2003)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6075>
- Dias, F. P. de O. (2019). *O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10962>
- Dietrich, M. D. N. (2012). *A cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986)*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas]. Guaiaca – Repositório Institucional da UFPEL. <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1649>
- Dornfeld, L. M. G. (2013). *Alfabetização em São Paulo (1970-1985): Um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2689>
- Dottrens, R. (1934). *La enseñanza de la escritura: Nuevos métodos* (M. C. de Almendros, Trad.). Espasa-Calpe.
- Dottrens, R. (1951). *Cette écriture script*. Imprimerie du Journal de Carouge.
- Fernández Huerta, J. (1950). *Escritura: Didáctica y escala gráfica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas; Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía.
- Freeman, F. N. (1939). Language: The development of ability in handwriting. In A. T. Jersild, *Child development and the curriculum* (pp. 255-259). Public School Publishing Co.
- Freeman, F. N. (1954). *Teaching handwriting*. Department of Classroom Teachers, American Educational Research Association of the National Education Association.
- Freinet, C. (1947). *Méthode naturelle de lecture* (Brochures d'Education Nouvelle Populaire, 30). Éditions de l'École Moderne Française. [https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-30/benp\\_30.pdf](https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp-30/benp_30.pdf)
- Gontijo, C. M. M. (2014). *Alfabetização: Políticas mundiais e movimentos nacionais*. Autores Associados.
- Gontijo, C. M. M., & Gomes, S. C. (2013). *Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)*. Edufes.
- Gray, W. S. (1953). *Les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture: Étude préliminaire*. Unesco.

- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing: An international survey*. Unesco; Scott, Foresman and Company.
- Grisi, R. (1951). O ensino da leitura: O método e a cartilha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 16(43), 5-54. <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/433>
- Hébrard, J. (1995). Des écritures exemplaires: l'Art du maître écrivain en France entre XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle. *Mélanges de l'École Française de Rome*, 107(2), 473-523. [https://www.persee.fr/doc/mefr\\_1123-9891\\_1995\\_num\\_107\\_2\\_4394?pageId=T1\\_476](https://www.persee.fr/doc/mefr_1123-9891_1995_num_107_2_4394?pageId=T1_476)
- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (1965). *Conferências Internacionais de Instrução Pública: Recomendações (1934-1963)*. Ministério da Educação e Cultura. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>
- Lima, M. C. (2011). *História de alfabetizadoras Uberlandenses: Modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional – Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13857>
- Lourenço, M. B., Filho. (2002). *Introdução ao estudo da Escola Nova* (14<sup>a</sup> ed.). EdUERJ.
- Lourenço, M. B., Filho. (2008). *Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (13<sup>a</sup> ed.). Inep.
- Marques, O. I. (1936). *A escrita na escola primária*. Melhoramentos.
- Mello, L. M. A. V. de. (2002). *História da alfabetização em Campo Grande/MS, pela voz de pessoas da 3<sup>a</sup> idade* [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Dom Bosco.
- Montessori, M. (1952). *Pédagogie scientifique: La découverte de l'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Mortatti, M. do R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. Editora Unesp.
- Rodrigues, A. P. C. (2012). *Cartilha do Araguaia "... Estou lendo!!!!": Seu circuito de comunicação (1978-1989)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso]. Repositório Digital – UFR. <https://ri.ufr.edu.br/handle/123456789/12171>
- Scocuglia, A. C. (1997). *A história da alfabetização política na Paraíba dos anos sessenta* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, M. V. da. (1998). *História da alfabetização no Brasil: A constituição de sentidos e do sujeito da escolarização* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.131819>
- Trindade, I. M. F. (2004). *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: Ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?* Editora Universitária São Francisco.
- Vidal, D. G., & Gvirtz, S. (1998). O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, (8), 13-30. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24781998000200003&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200003&lng=pt&tlng=pt)
- Vojniak, F. (2012). *O império das primeiras letras: Uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional – UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/271610>

## Nota sobre autoria

Cláudia Maria Mendes Gontijo – conceitualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Fabrícia Pereira de Oliveira Dias – conceitualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

## Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

## Editor responsável

 Rodnei Pereira