

Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo

Cláudia Maria Mendes Gontijo
Cleonara Maria Schwartz

Como citar: GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. *In:* MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 201-220. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-178-2.p201-220>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Cleonara Maria Schwartz

MOTIVAÇÕES

Este texto tem por finalidade discutir os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES), as quais abordam a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação do Estado do Espírito Santo. Desse modo, focalizará os períodos eleitos pelos pesquisadores para estudo, a abordagem teórica que orienta as análises, assim como os resultados obtidos. Apontará ainda as possibilidades de pesquisas a partir da produção acadêmica existente no Estado do Espírito Santo.

Em primeiro lugar, é necessário explicitar as motivações ou as razões que levaram as autoras deste texto, integrantes da Linha de Pesquisa em Educação e Linguagens e do NEPALES, a se dedicarem a estudar a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação do Espírito Santo. De maneira geral, podemos dizer que essas motivações estão ligadas fundamentalmente a fatores políticos, ou seja, como educadoras e pesquisadoras, defendemos o direito de todos à educação escolar de qualidade. Por isso mesmo, não compreendemos por que, na atualidade, os níveis de desenvolvimento educacionais, especialmente na Escola Básica, têm atingido proporções tão tímidas, se comparados com o desenvolvimento tecnológico e científico. Não podemos compreender, ainda, por que grande parcela da população brasileira não tem acesso à escola e por que outra grande parcela que frequenta a escola não aprende sequer a ler e a escrever. Assim, iniciamos os estudos da alfabetização na história, para

buscarmos entender as raízes históricas de um dos mais graves problemas da educação nacional e do Espírito Santo: o fracasso escolar na alfabetização.

Em termos específicos, diante da constatação de carência de estudos sobre a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação brasileira, começamos a questionar as bases conceituais e práticas sobre as quais estão fundadas as políticas de alfabetização, no final do século XX, e, também, na primeira década do século XXI.¹ Se não havia estudos que abordassem a alfabetização na história da educação brasileira, que base de conhecimentos tem sido utilizada para subsidiar as proposições oficiais? Sabemos que o reiterado fracasso escolar na alfabetização tem sido uma das razões apontadas para a proposição (des)contínua de propostas e políticas oficiais no campo da alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino da leitura e da escrita. Sabemos que esse fenômeno está ligado a fatores políticos, sociais, econômicos, pedagógicos, dentre outros. Entretanto, diante da carência de estudos, não podemos deixar de perguntar se esse fracasso não estaria associado, na atualidade, também, ao pragmatismo das políticas e das ações oficiais voltadas para o atendimento às imposições de órgãos internacionais e para a transposição de medidas adotadas no estrangeiro para solucionar problemas específicos dessas realidades. Enfim, não seria, então, o caráter histórico dos conceitos e das práticas que orientam as políticas que produzem o fracasso delas mesmas?

Tendo em vista que, no início dos anos 2000, havia poucos estudos que abordassem a alfabetização na história da educação, teve início, nos anos 2000, o desenvolvimento de várias pesquisas com esse enfoque. No Espírito Santo, seguimos o movimento nacional, iniciado, conforme temos notícias, pelo livro intitulado *Os sentidos da alfabetização*, de autoria de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000). Nosso propósito central com os estudos realizados é compreender a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação do Espírito Santo para que possamos também entender os problemas que tendem a permanecer na realidade atual.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Diante da necessidade de abordar a alfabetização e o ensino da leitura na história, para tentar reconstruir o seu passado e, a partir daí, buscar compreender o presente, é necessário assinalar que, segundo Bloch (1997, p. 85), a “[...] palavra história

¹ Conforme estudo feito por Soares; Maciel (2000) sobre a produção de conhecimento no campo da alfabetização, as pesquisas, nessa área, cresceram muito nas últimas décadas e, também, houve uma diversificação dos temas abordados. Desse modo, nas décadas de 1960 a 1980, foram privilegiados temas como “avaliação”, “caracterização do alfabetizador”, “cartilhas”, “conceituação da língua escrita”, “concepções de alfabetização”, “determinantes dos resultados”, “dificuldades de aprendizagem”, “formação do alfabetizador”, “leitura”, “língua oral/língua escrita”, “método”, “produção de textos”, “prontidão”, “proposta didática”, “sistema fonológico/sistema ortográfico”. Segundo as autoras, esses temas estão distribuídos desigualmente nas décadas indicadas, havendo a permanência de alguns, o surgimento de outros e o declínio da produção relacionada, por exemplo, com métodos de ensino.

é velhíssima: [tão velha que houve quem se cansasse dela. É certo que foi raro chegar ao ponto de a querer riscar inteiramente do vocabulário]”.

Obviamente, durante mais de dois mil anos de uso, essa palavra adquiriu diversos significados, e muitos pensaram até em esquecê-la. Porém, de acordo com esse autor, é um erro considerá-la “ciência do passado” e, também, é absurda a ideia de que “[...] o passado, como tal, possa ser objeto da ciência.” (BLOCH, 1997, p. 86). Nesse sentido, segundo Le Goff (1996, p. 86), Bloch “[...] propunha que se definisse a história como a ‘ciência dos homens no tempo’.” Dessa forma, ele pretendia indicar, como assinala Le Goff (1996, p. 23), caracteres da história:

O primeiro é seu caráter humano [...]. Em seguida, March Bloch pensava nas relações que o passado e o presente entretecem ao longo da história. Considerava que a história não só deve permitir compreender o presente pelo passado – atitude tradicional – mas também compreender o ‘passado pelo presente’.

Por fim, tendo em vista o caráter científico que Bloch (1997) atribuía à história, não considerava que esse trabalho estivesse ligado somente à cronologia. Nesse sentido, ainda segundo Le Goff (1996), para que fosse restituído à história o seu movimento seria mais adequado fazer a sua leitura ao contrário, o que não significa pensar o passado a partir do presente, pois cada época histórica tem os seus signos, uma ideologia que a sustenta, mas pensar, segundo Febvre (1949), citado por Le Goff (1996, p. 26), que é em função das necessidades atuais que interrogamos o passado. “É em função da vida que ela interroga a morte”.

Nessa perspectiva, perguntamos sobre a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação do Espírito Santo, porque, como assinala Graff (1994), temos que reconhecer os “legados da alfabetização” e, portanto, o que permanece e o que muda na sociedade em função da práxis social humana. Assim,

O uso da escolarização elementar e a aprendizagem das letras, por exemplo, para funções políticas e cívicas, tais como a conduta moral, respeito pela ordem social e cidadania participante, começa nas cidades-estado gregas durante o quinto século antes de Cristo e constitui um legado clássico regularmente redescoberto e reinterpretado por pessoas do Ocidente: durante a Idade Média, o Renascimento, a Reforma e a Ilustração, e de novo durante os grandes movimentos de reforma institucional do século XIX. (GRAFF, 1994, p. 40).

Esse é o principal legado da alfabetização — a ideia do seu papel transformador —, apesar de o Espírito Santo, em particular, e de o Brasil, de modo geral, apresentarem, atualmente, índices preocupantes de analfabetismo e de analfabetismo funcional. Interrogar o passado em função dessa permanência, certamente, possibilita o entendimento das configurações da alfabetização, da escolarização e dos discursos que proporcionaram a renovação do valor atribuído à alfabetização das grandes massas e, ao

mesmo tempo, compreender por que, mesmo sendo atribuída a ela tal valor, a maioria da população alfabetizada se mantém à margem do progresso e das possibilidades de participação política.

Em termos metodológicos, buscamos conduzir as análises, tomando como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, particularmente a sua noção de texto/enunciado. Isso porque o *corpus* que tem sido analisado é constituído por textos impressos, manuscritos e orais. Segundo Bakhtin (1992, p. 329), o texto escrito ou oral é um dado primário de análise de todas as disciplinas e, de modo geral, “[...] de qualquer pensamento filosófico humanista.” Assim, para esse autor, o texto “[...] representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.” (BAKHTIN, 1992, p. 329) Dessa forma, ele é:

- [...] a. objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b. produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo);
- c. dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d. único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível. (BARROS, 1997, p. 28-29).

Dessa maneira, o texto (escrito ou oral) utiliza o sistema da língua para produzir significados. Como unidade de significação, é um produto de criação ideológica e, dessa forma, só pode ser compreendido, estudado em relação com a sociedade, ou seja, com o contexto histórico, cultural, social, político, econômico, religioso, etc. em que foi produzido. O texto constitui-se no diálogo entre interlocutores e com outros textos. Em outras palavras, no ato de sua criação ou produção, estão presentes no imaginário do autor os seus interlocutores, para quem o texto se dirige. Por isso, é necessário o uso de um sistema compreensível e convencional dentro de uma coletividade. Por outro lado, o texto pode ser visto como “[...] mônada específica que refrata (no limite) todos os textos de uma dada esfera [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 331) de comunicação social. Os seus significados são, portanto, interdependentes de outros sentidos e significados que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, o texto é diálogo entre interlocutores e é diálogo entre discursos, o que lhe confere a qualidade de enunciado. Como enunciado, é individual, único e irreproduzível. Nesse sentido, os textos são elos irreproduzíveis de uma cadeia histórica de comunicação social. Individual, único, irreproduzível e dialético, porque sempre se produz nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos, no diálogo com outros textos. É contrapalavra de um sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Nele, “[...] há encontro de dois textos,

do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores.” (BAKHTIN, 1992, p. 333).

No que diz respeito à abordagem teórica e metodológica, vale esclarecer ainda que há estudos e pesquisas acerca da História do Ensino da Leitura, que se fundamentam nos princípios da História Cultural e, principalmente, nas reflexões que giram em torno dos conceitos de representação, prática, apropriação, táticas, estratégias, cultura e forma escolar trabalhados por autores como Guy Vincent (1980), Michel de Certeau (1990), Dominique Julia (1993), Roger Chartier (1998).

OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Depois de termos esclarecidos alguns dos princípios teóricos e metodológicos que vêm orientando os estudos, buscaremos, neste tópico, de maneira sucinta, tendo em vista os limites deste texto, construir algumas categorias explicativas que possibilitam o entendimento da alfabetização e do ensino da leitura na história do Estado do Espírito Santo. Essas categorias permitem reconstituir a corrente discursiva que, ao longo do tempo, ajudou a constituir as formas de pensar a alfabetização e o ensino da leitura nas escolas capixabas. Com base na leitura e na análise da produção existente no Espírito Santo, a alfabetização e o ensino da leitura podem ser compreendidos a partir de contradições entre discursos considerados inovadores em relação aos tradicionais ou antigos.

Os estudos realizados até o momento da escrita deste texto abrangeram o período de 1870 a 1970. Inicialmente, consideramos necessário abordar o ensino da leitura e da escrita no século XIX. Tínhamos algumas pistas sobre o momento ou década específica indicados por outros trabalhos, mas optamos por começar pela década de 1870, porque, no ano de 1871, sob a vigência do *Regulamento da Instrução Pública* de 1861, foi aprovado, no Espírito Santo, o *Regimento das Escolas 1^{as} Letras* que propunha uma organização escolar baseada no método mútuo ou monitorial. Obviamente, para entendimento dos discursos que circulavam na época, tivemos que remontar a períodos anteriores, mas ainda não sistematizamos adequadamente o material coletado e lido. Vale destacar que a década de 1970 não é o marco final dos estudos. Ela apenas indica o período coberto pelas pesquisas concluídas. Atualmente, há trabalhos que se dedicam a estudar a alfabetização (CAMPOS, 2010) no período da ditadura militar, e o ensino da leitura (SCHWARTZ, 2010) no período da vigência da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e, também, a alfabetização no período de 1985 a 2003 (GONTIJO, 2010). Apresentamos, em seguida, o quadro com as pesquisas concluídas que resultaram em relatórios de pesquisa:

Ano	Título do relatório	Autora
2009	<i>A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (1870)</i>	ASSUNÇÃO, M. P. S
2009	<i>A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo pela mídia impressa e pela imprensa pedagógica (1911-1930)</i>	SCHWARTZ, C. M.
2008	<i>O ensino da leitura e da escrita na história da Província/ Estado do Espírito Santo (1870 a 1920)</i>	GONTIJO, C. M. M.
2008	<i>A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (1924 a 1938)</i>	GOMES, S. C.
2008	<i>A alfabetização no contexto das políticas públicas do ensino primário e as práticas das professoras (década de 1950)</i>	CAMPOS, D.
2008	<i>Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960</i>	SOUZA, N. B.
2008	<i>A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930)</i>	SCHWARTZ, C. M.
2007	<i>O ensino da leitura no Espírito Santo no período de 1911-1930</i>	SCHWARTZ, C. M.

Quadro 1 - Apresentação dos relatórios de pesquisa produzidos no Estado do Espírito Santo

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A partir do quadro acima, podemos concluir que há, no Espírito Santo, uma produção consistente sobre a alfabetização e sobre o ensino da leitura. Assim, tendo em vista essa produção, as análises elaboradas neste texto, conforme mencionado, partem de categorias que podem permitir, ao mesmo tempo, refletir sobre problemas que permanecem no contexto atual e, também, sintetizar e explicar a alfabetização e o ensino da leitura na história do Espírito Santo. São elas: inadequação dos antigos métodos, base das reformas educacionais e unidades com/de significado como pré-texto para o ensino das unidades da língua. Discutiremos cada uma delas nas partes que se seguem.

INADEQUAÇÃO DOS ANTIGOS MÉTODOS

De modo geral, podemos dizer que a proposição de “novos” métodos para o ensino da leitura e da escrita, no Estado do Espírito Santo, pautou-se na crítica ao antigo método ou sistema de ensino existente, considerado ultrapassado em relação a outro que se queria implementar. Obviamente, a inadequação dos métodos ou dos sistemas de ensino antigos é pensada em relação a algum aspecto do método proposto compreendido como “inovador”. Em 1882, por exemplo, no primeiro artigo veiculado no jornal *A Província do Espírito-Santo*,² em defesa do “método lição de coisas ou intuitivo”, que seria

² O artigo compunha a série de textos intitulados *O nosso estado actual – instrucção publica* (1882).

adotado oficialmente pelo *Regulamento da Instrução Pública* desse mesmo ano e permaneceu como método oficial até o final da década de 1920, o redator critica a situação do ensino primário no Espírito Santo e aponta:

A escola é um templo da moral individual e da moral social. Ella deve ser um prolongamento do affavel e interessado conselho do lar. O espirito infantil é uma borboleta inquieta; indeciso, traquínas, desconfiado, doudo de liberdade, sente-se tão constringido nos limites de nossa escola quanto o condemnado no fundo da enxovia. (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 1).

O redator critica a escola tradicional e o modelo de ensino por ela adotado (o ensino mútuo), que impedem o pleno desenvolvimento do caráter infantil, por meio da imposição de uma rotina fatigante de trabalho escolar e de castigos físicos. Critica os castigos físicos, porque, em sua opinião, não contribuem para o desenvolvimento da moral, base do desenvolvimento social e individual. No segundo artigo da mesma série sobre o estado da instrução pública naquela época, o redator continua o seu discurso centrado em questões relativas aos métodos de ensino e à sua inadequação, desta vez, voltado ao desenvolvimento psicológico da criança, que segue o mesmo percurso do desenvolvimento sociológico:

[...] do mesmo modo que a humanidade caminhou sempre do concreto para o abstracto, a criança não pôde apprehender uma ideia sem ser primeiramente tocada pela sensação correspondente que a produz. Procurar ferir-lhe a razão antes de despertar o sentimento é tarefa perfeitamente vã (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 1).

Entretanto, o sistema de ensino da infância adotado no País e na província do Espírito Santo, segundo o redator, ao invés de impressionar vivamente as crianças, por meio do concreto, ensinava-lhes, primeiramente, a balbuciar letras, a reproduzir o alfabeto na ordem em que aprenderam a ouvi-lo, mas sem *compreensão*. Dessa maneira, as crianças não conseguiam aproveitamento real: “Das letras ás syllabas, das syllabas ás palavras e das palavras á leitura, após um esforço supremo, tudo segue uma marcha diversa do desenvolvimento normal do seu cérebro. Lê materialmente sem entender, sem se aperceber mesmo do que faz” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 1).

Valdemarin (2004, p. 119), ao examinar o manual *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, considera-o um “[...] marco significativo da tentativa de implantar o método de ensino intuitivo no ensino brasileiro, que remonta ao decênio de 1880.” Menciona que esse manual expressa, ainda, “[...] a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, almejada nas últimas décadas do Império.”

Segundo Lourenço Filho (1956, p. XVIII), o método intuitivo ou “lição de coisas” representou verdadeira revolução no ensino. Nesse sentido, ele veio contrariar não apenas um método, mas a organização do ensino configurada pelo método mútuo ou monitorial: “[...] adotado especialmente como expediente de economia, por ele um mestre ensinava a dez ‘decuriões’, que, por sua vez, deveriam ensinar a dezenas de condiscípulos.” De acordo com esse mesmo autor, a obra de Calkins concretiza as ideias de Pestalozzi por meio de um manual dirigido aos professores. Porém, como afirma Lourenço Filho (1956, p. XXIX, grifo nosso),

[...] havendo partido do ensino intuitivo, tal como o desejava Pestalozzi, Calkins a ele se adiantou, ou lhe desdobrou o pensamento, até chegar a expor, por muitos pontos, claros princípios do *ensino ativo*. Apóia-se, para isso, em Froebel, cujas teorias apoiadas num vago “simbolismo”, haviam, no entanto, por influência de Rousseau, posto em voga as expressões de “atividade própria do aluno”, “poder criador” e “auto-expressão”.

Dessa forma, o trecho acima aponta que o método adotado na província do Espírito Santo, o qual submetia as crianças aos processos de soletração e de silabação e a castigos, estava em desacordo com a concepção de infância que orienta o método “lição de coisas” e, portanto, com a capacidade da criança de criar e de se expressar livremente, ao invés de simplesmente repetir as lições ensinadas pelo professor. É importante notar que essa concepção estará na base dos modelos pedagógicos adotados ao longo do século XX.

Nesse mesmo período (ano de 1882), Antônio Silva Jardim (1860-1891), quando da sua vinda ao Espírito Santo, a convite do então presidente Herculano Inglês de Souza, para ensinar a professores, leigos e demais interessados o método concretizado na *Cartilha maternal ou arte da Leitura*, de João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896), critica o sistema de ensino constituído por monitores, pois considera que o professor deveria ser a única autoridade na sala de aula. Assim, conforme escreve o redator do jornal *A Província do Espírito Santo*, segundo Silva Jardim,

O systema até aqui adoptado, pelo qual o professor passa a lição e manda o alumno estudar com os companheiros, não pode continuar. Os chamados decuriões só deturpa o ensino, e o próprio character. Fazer um decurião é investir um pequeno ser ainda não educado de funções educadoras; é desenvolver-lhe a vaidade e o orgulho. (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882c, p. 3).

No entanto, condena o processo seguido no ensino da leitura pela soletração, adotado na escola de ensino mútuo, que consistia “[...] em fazer a criança decorar 50 letras, 25 do alfabeto maiusculo e 25 do minusculo, seguindo-se a este trabalho o estudo, por largos mezes e ás vezes até annos, das cartas de syllabas, para poder ella, afinal, iniciar o das palavras”. (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882d, p. 4). Segundo o redator do jornal, Silva Jardim destaca ainda as consequências funestas do

uso dos métodos de soletração e de silabação para o desenvolvimento intelectual e do caráter infantil. Assim, assinala que, quanto ao desenvolvimento intelectual, as crianças que frequentavam as escolas e viviam em meio às abstrações de letras, sílabas e sinais não eram as mais inteligentes. Comparando-as com as crianças de ruas, que continuam sua educação de forma prática, diz que estas últimas eram mais inteligentes.

Se, por um lado, os métodos de soletração e de silabação eram inadequados, porque não contribuíam para a formação do caráter e, também, não estavam de acordo com o desenvolvimento psicológico infantil, por outro, diferentemente da *Cartilha maternal*, eles, ainda, não se baseavam “na linguagem viva” e na leitura “palavrada”. A linguagem, na opinião de Silva Jardim, ou o processo de formação da linguagem é “[...] filha da necessidade de expressão, de comunicabilidade com outrem, destina-se à comunicação de nossas emoções e de preferência dos nossos impulsos sympathicos, únicos plenamente transmissíveis”. (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882d, p. 3). Nesse sentido, não se pode transmitir nada com letras e com sílabas. Elas são unidades abstratas. A leitura “palavrada”, em relação a esses dois processos, era muito superior, porque se baseia na linguagem como expressão e comunicação do que pode ser transmitido aos outros.

Antes de concluir esta parte, é importante mencionar mais um aspecto referente à inadequação do ensino capixaba em relação ao que estava sendo praticado nos Estados Unidos e nos países da Europa. Nessa direção, destacamos, além da adoção do método “lição de coisas”, que, pelo Decreto n.º 118, de 11 de julho de 1908, o presidente do Estado do Espírito Santo aprovou o programa de ensino da escola-modelo e dos grupos escolares. Nesse programa, foram definidos os livros a serem adotados no primeiro ano: *Cartilha Arnold*, *Primeiro livro*, de João Köpke, e *Segundo livro*, de Thomaz Galhardo.

A adoção da *Cartilha Arnold* aponta o que, segundo Warde (2000), alimentava o ideário nacional, desde a Independência do Brasil, isto é, a representação de construção de unidade e identidade nacional a partir de referências europeias e norte-americanas. Nesse sentido, de acordo com a autora, o Brasil buscava mirar-se, inicialmente, nos exemplos de países europeus. Entretanto, após três décadas da Independência, começou a circular a ideia de que o Brasil deveria espelhar-se nos Estados Unidos, conhecido como “Mundo Novo”, comparado com o “Velho Mundo” europeu.

A participação do Brasil nas Exposições Internacionais propiciou que se tornasse conhecido a cartilha *The Arnold primer*.³ Além de serem exibidos os modernos aparelhos construídos naquela época, inclusive livros de alfabetização, as Exposições

³ Segundo Warde (2000, p. 40), as Exposições Internacionais foram inauguradas no ano de 1851, em Londres-Inglaterra, e mantiveram uma regularidade até as primeiras décadas do século XX. Elas “[...] produziram e foram produzidas como expressão acabada da civilização moderna. Funcionaram como espelhos mediante os quais as nações podiam olhar-se, olhando as demais. Eram ‘festas didáticas’ (KUHLMANN JÚNIOR, 1996) e carregavam o método de constituição das nações. Ensinavam que criar uma nação exige comparação. Essa regra de método passa também a alimentar os imaginários sociais (TURAZZI, 1995).”

Internacionais serviram para difundir as teorias evolucionistas e positivistas. De acordo com Warde (2000), essas teorias começaram a circular no Brasil devido à participação de intelectuais brasileiros nessas exposições, e muitas delas serviram de base para orientar as reformas da educação e para pensar o estágio da sociedade e os novos métodos de ensino. Assim, em 1904, conforme a mesma autora, Oscar Thompson, que participou da Exposição Internacional de St. Louis-EUA, trouxe para o Brasil alguns exemplares de *The Arnold primer*, de autoria de Sarah Louise Arnold. Ele mesmo fez a tradução e adaptação da cartilha. Como menciona Warde (2000, p. 42), Thompson voltou da sua viagem, que durou alguns meses, convencido “[...] das enormes vantagens de organizar a formação do magistério nos moldes ‘americanos’ e de adotar o método de ensino analítico adotado naquele país.” Ao assumir a Diretoria-Geral de Instrução Pública de São Paulo, tornou o método analítico obrigatório para todas as escolas.

As ideias de Oscar Thompson sobre o método analítico e sua coerência com o desenvolvimento infantil passaram a ser divulgadas em outros estados brasileiros. O professor Carlos Alberto Gomes Cardim (1864-1932), que veio ao Espírito Santo em 1908, a convite do Governo do Estado, para realizar a reforma da educação, adotou a cartilha traduzida por Thompson nas escolas do Estado. Nesse sentido, podemos concluir, de acordo com Warde (2000), que a adoção dessa cartilha é um dos elementos que revelam a influência norte-americana na cultura escolar capixaba.

A utilização do método analítico de alfabetização, segundo Bittencourt (2004), inseriu-se nas disputas e divergências políticas entre os próprios republicanos, pois ele criticava o método João de Deus, cuja obra foi divulgada, no Brasil e no Espírito Santo, por Silva Jardim. Na palestra proferida por Gomes Cardim, no Congresso Pedagógico Espírito-Santense, realizado em 1909, conforme documentado na ata do congresso, o inspetor-geral do ensino defende o “ensino analytic de leitura”. Conforme escrito na ata, Gomes Cardim

Provou que o methodo analytic era natural e logico: natural, porque, disse com elle, imitamos a natureza. A creança quando começa a balbuciar as primeiras palavras, não distingue os phonemas que as constituem, nem as syllabas que as integram, mas pronunciam o vocábulo completo; lógico, porque, partindo da sentença para o phonema, conserva uma correlação racional, estabelecendo a generalidade decrescente. (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 7).

Para fundamentar sua defesa do método analítico de leitura, Gomes Cardim cita alguns exemplos que expressam a possibilidade de se aprender a ler sem precisar antes aprender as letras e as sílabas e conclui, “[...] fazendo um apello ao professorado do Estado, dizendo-lhes confia a propaganda do ensino analytic e intuitivo moderno, para que levem avante a crusada santa de reerguimento do ensino publico espírito-santense [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 8).

Podemos, aqui, fazer diversos recortes dos nossos estudos mostrando que, em diferentes épocas, é frequente o discurso sobre a inadequação do método antigo em relação à necessidade de formação do caráter infantil, ao desenvolvimento psicológico da infância, à concepção de linguagem como expressão e comunicação de pensamentos e, também, aos modelos de ensino adotados (sempre bem-sucedidos) nos Estados Unidos e na Europa.

BASE DAS “MUDANÇAS” EDUCACIONAIS: REFORMA DOS MÉTODOS E DOS MESTRES

As reformas educacionais que foram realizadas no período estudado tem como base o baixo desempenho das crianças em leitura e escrita. Independentemente do número de estudantes matriculados na escola pública, essa é uma questão que permeia o discurso político e educacional em diferentes momentos da história. No contexto republicano e nas décadas anteriores à Proclamação da República, o discurso que prevalece se apoia na ideia de que a necessária mudança da sociedade depende de reformas educacionais. Assim, de acordo com o Presidente João Thomé da Silva, na fala em que foi aberta a sessão extraordinária da Assembleia Provincial, em maio de 1873:

Cedo ainda apprendêo o Brasil nas lições da propria experiência, e nos exemplos das nações civilizadas, que o primeiro interesse do Estado é *instruir os cidadãos*: o verbo inspirado dos Estados Unidos, anunciando a instrução como o *mais importante dos serviços públicos*, repercutio até nós.

Hoje, não há negal-o, uma nova aurora, toda luz despontou para o Brasil, e ê-lo a redobrar os esforços no patriotismo empenho de espargir instrucção, diffundindo o ensino por sobre todas as camadas sociaes)ESPÍRITO SANTO, 1873, p. 7).

Assim, o Presidente destacou a importância da educação na formação de cidadãos e o papel do Estado em sua disseminação a todas as camadas da sociedade. As reformas educacionais, por sua vez, dependiam da reforma dos métodos e do pensamento do magistério. Como exemplo, podemos, novamente, retomar os debates em torno do método “lição de coisas” que ocuparia o lugar do antigo método mútuo e, também, os debates sobre o uso da leitura “palavrada”, que ocuparia o lugar dos antigos métodos de soletração e de silabação adotados na escola de ensino mútuo. Nesse contexto, conforme apontam artigos veiculados nos jornais da Província do Espírito Santo e em relatórios dos presidentes, o professorado existente na Província e em todo o território nacional não estava em condições de realizar a reforma do ensino e dos métodos, de que dependia “[...] a elevação da intellectualidade brasileira.” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 1).

Nesse sentido, os defensores do método “lição de coisas” argumentavam que não bastaria promover mudanças dos livros de leitura, dos compêndios, das gramáticas; tratava-se de uma reforma que dependeria do próprio professor. Feita a reforma do

pensamento do magistério, a escola se tornaria “[...] um pequeno muséu da vida, os livros, os compendios serão simples necessarios e auxiliares”. (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 1). Saviani (2007, p. 139), ao analisar a introdução do método intuitivo no Município da Corte, considera que estava em jogo a necessidade de adoção de um método de ensino

[...] entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo essa diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte em ‘material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita’.

O discurso presente nos textos publicados no jornal *A Província do Espírito-Santo*, no ano de 1882, corrobora o que foi dito pelo autor, pois, de acordo com eles, o magistério não estava em condições de proceder à necessária reforma no ensino. O manual *Primeiras lições de coisas*, de Calkins, tornou-se, então, apropriado, porque continha orientações aos professores para que pudessem levar as crianças a aprenderem por si mesmas. Esse manual, dirigido aos pais e aos professores, contempla exposições sobre o conteúdo a ser ensinado e prescrições sobre a forma como deveria ser transmitido ao aluno.

Podemos dizer que estava posta a base para a ideia de que um bom livro didático deve congrega orientações para professorado com indicações claras com relação ao que ensinar e ao como ensinar. Obviamente, os materiais didáticos se modificaram, seus nomes foram alterados, o seu interior passou a comportar uma variedade de textos, de imagens, cores, dentre outros aspectos. Porém, permanece na história a ideia de que ele deve ser também um manual de ensino dirigido ao professor que não possui a formação apropriada para concretizar as mudanças desejadas dos métodos, da educação e da sociedade.

No ano de 1929, os dirigentes do estado e da Instrução Pública do Espírito Santo parecem encontrar mais uma solução para o problema da formação dos professores e para divulgação do “novo” modelo de ensino e, portanto, para a sua implementação. Nesse momento, teve início a reforma do ensino, baseada nos princípios da “Escola Ativa, proposta por Attilio Vivacqua, que assumira a Secretaria da Instrução, em junho de 1928. Vivacqua, nesse contexto, propôs a adoção de modernos instrumentos de ensino, como o jornal, o rádio e o cinema nas escolas. Para isso, teve que conquistar vitória num debate com os conservadores, principalmente sobre o cinema. No ano de 1929, em uma entrevista concedida ao jornal *Diário da Manhã*, Attilio Vivacqua enfatiza a importância do cinema educativo, destacando os bons resultados da aplicação dessa inovação em outros países (GOMES, 2008).

UNIDADES COM/DE SIGNIFICADO COMO PRÉ-TEXTO PARA O ENSINO DAS UNIDADES DA LÍNGUA

Como podemos concluir em relação aos tópicos anteriores, a proposição de um novo método de ensino da leitura parte da crítica aos métodos de soletração e de silabação. Esses dois últimos são inadequados à concepção do processo de formação da linguagem referente às necessidades de expressão e comunicação dos seres humanos e, particularmente, das crianças. Nesse sentido, no final do século XIX, a leitura “palavrada”, base do ensino da leitura no “método João de Deus”, era mais adequada, pois baseia-se na linguagem viva, ou seja, por meio de palavras, podem-se expressar e comunicar sentimentos, pensamentos. Dessa forma, é questionado o uso de unidades da língua como letras e palavras como ponto de partida para o ensino da leitura. Posteriormente, a própria unidade “palavra” passa a ser questionada, e os métodos analítico-sintéticos, concretizados nas cartilhas adotadas e utilizadas pelos professores no Espírito Santo, ao longo do século XX, tomam como ponto de partida para o ensino da leitura sentenças e pequenos textos construídos artificialmente para ensinar a ler. Porém, essas unidades denominadas de “unidades com/de significado”, são apenas pré-textos para o ensino das unidades da língua (sílabas ou letras). Certamente, ao longo do século XX, o modo como é organizado o ensino das letras e sílabas, nas cartilhas, se altera: ora segue a ordem alfabética, ora, segundo os autores das cartilhas, é organizado a partir das novas descobertas no campo da Linguística, ora segue a direção do mais fácil para o mais difícil de ser aprendido pelas crianças.

É interessante destacar que, anteriormente à defesa de Silva Jardim ao método de leitura “palavrada”, o livro de Francisco Midosi, intitulado *O expositor português ou rudimentos de ensino da língua materna*, cuja versão analisada foi publicada em 1831, já propunha a leitura de palavras. O ensino, nesse livro, é organizado observando a seguinte ordem crescente de dificuldades: letras, alfabetos, sílabas de acordo com o número crescente de letras, palavras, textos silabados e textos. Porém, ao ensinar as letras, a unidade palavra é usada, nesse livro, para contextualizar linguisticamente os sons das letras. Podemos dizer que, na *Cartilha maternal*, de João de Deus, a palavra também é usada para contextualizar as letras. Contudo, há uma diferença importante, pois, na *Cartilha maternal*, são apresentadas várias palavras em cada lição, o que permite fazerem corresponder as letras aos diferentes sons que com elas podem ser produzidos nas palavras.

Mostraremos, em seguida, a imagem de uma das páginas do livro de Midosi e, também, da *Cartilha maternal* (Figuras 1 e 2):

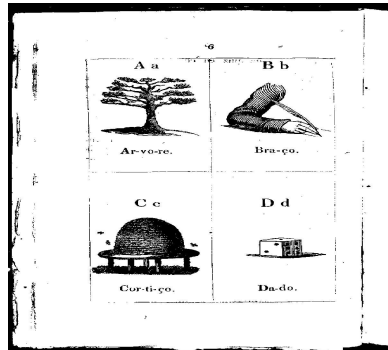


Figura 1 - Página do livro de Francisco Midosi

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2 - Página da *Cartilha maternal ou Arte da leitura*, de autoria de João de Deus

Fonte: Arquivo pessoal

Assim, as palavras são unidades da língua que permitem contextualizar os sons que podem ser produzidos com as letras. Por sua vez, as frases e pequenos textos, em diferentes cartilhas usadas no Espírito Santo, no período investigado, são tomadas não da mesma forma, mas com a mesma finalidade. Podemos dizer, então, que a introdução de palavras, de frases e de pequenos textos, construídos artificialmente para ensinar a ler, concretizaram o que era compreendido na época como “ler compreensivamente”. Em termos mais modernos, representariam o conceito de leitura como compreensão de significados. No entanto, a ênfase do ensino proposto é nas unidades abstratas da língua, uma vez que as unidades com significado apenas permitem contextualizar as unidades da língua. A cartilha *Ensino rápido da leitura*, de Mariano de Oliveira (Figuras 3 e

4), recomendada no início do século XX, no Estado do Espírito Santo, pelos inspetores para os professores que não estavam atingindo resultados satisfatórios em suas classes, conjuga, pois, o trabalho com sentenças, palavras e sílabas:



Figuras 3 e 4 - Capa e páginas da *Cartilha ensino rápido da leitura*, de Mariano de Oliveira
Fonte: Arquivo pessoal

Como pode ser lido, nas páginas 6 e 7 da cartilha, a lição trabalha, em primeiro lugar, as palavras que compõem as frases. Em seguida, as crianças devem soletrar as palavras e estudar as famílias silábicas. A *Cartilha Sodré*, de Benedita S. Sodré, também utilizada no Espírito Santo, segue um percurso de ensino semelhante. Porém, conforme orientado pelos autores, a sentença é a primeira unidade a ser explorada:

A 1ª sentença – a pata nada – constituirá a 1ª lição. O professor depois de mostrar uma gravura correspondente à mesma, e após ter conversado alguns minutos com a classe para despertar a atenção dos alunos, escreverá na lousa a sentença que, com o auxílio de perguntas, conseguiu das crianças. Dirá então a classe: Vamos ver quem é capaz de ler o que o giz escreve. Mandará que os alunos leiam (um de cada vez). Depois escreverá somente a palavra *pata*. Feito isto, o professor explicará às crianças que a palavra *pata* é pronunciada em duas vezes e então escreverá *pa ta*. Após isto, dirá aos alunos: Vamos aprender escrever bem o primeiro pedacinho da palavra *pata*. Escreverá muitas vezes (escrevendo e falando) a sílaba *pa*. Mandará que alguns alunos acompanhem com o giz ou com o ponteiro o traçado de um *pa*. Convidará algumas crianças para irem escrever um *pa* no quadro negro. Apagando então todo o quadro o professor escreverá com uma boa letra um *pa* que servirá de modelo para a cópia imediata. Para esta cópia o professor distribuirá a cada alunos $\frac{1}{4}$ de uma folha de papel.

A primeira aula de linguagem escrita será ocupada somente com a cópia da sílaba *pa* [...].

Na aula seguinte o professor, depois de haver recordado a sílaba já dominada, passará a ensinar outra, seguindo o mesmo processo.

Depois de dominadas umas 5 ou 6 sílabas a capacidade perceptiva da criança se desenvolverá extraordinariamente, podendo avançar duas e às vezes três sílabas por dia, conforme a classe.

É de grande vantagem cada aluno ter o seu papelão com as sílabas estudadas. Nesse papelão o professor escreverá as sílabas à medida que forem sendo ensinadas, cada sílaba deverá ser escrita em letras de forma (com lápis azul) e em manuscrito (com lápis vermelho). (SODRÉ, 1965, p. 6).

As orientações evidenciam que as atividades de escrita se baseiam na cópia de sílabas que estão sendo aprendidas. Assim, podemos concluir que, se, por um lado, as palavras, as sentenças e os pequenos textos são introduzidos nas cartilhas para concretizar uma concepção de leitura que, de acordo com a visão da época, não se restringe à decodificação, por outro lado, escrever é copiar letras, sílabas, palavras, sentenças e pequenos textos com a finalidade de memorizar as formas apresentadas.

O *Programa Provisório de Ensino para as Escolas*, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Divisão do Ensino Primário e Pré-Primário do Estado Espírito Santo, que vigorava na década de 1950, assim orienta o ensino da leitura e da escrita, antes da entrega da cartilha:

Orientação – As primeiras aulas serão dadas no quadro negro. O professor a vista de ilustrações, (gravuras), escreverá no quadro negro, sentenças que, depois de lidas e conhecidas pela classe, serão divididas em palavras e estas em sílabas e letras.

Assim, gradativamente, para depois de dias, ser entregue a cartilha.

Ao mesmo tempo ensinar-se-á a linguagem escrita, sob forma de cópia das lições conhecidas dos alunos.

Os trabalhos de linguagem escrita como formação de sentenças, cópias, e ditados, devem ser estudados previamente. Devem ser corrigidos em colaboração com a classe no quadro negro e depois anotados.

Nessas aulas o professor terá o necessário cuidado de corrigir a pronúncia dos alunos e habituá-los a responder corretamente.

Nas classes mais adiantadas o professor terá o mesmo cuidado. Deve procurar despertar o interesse da classe e induzi-la a fazer observações exatas das cousas, em se tratando da elaboração de pequenos trabalhos de composição

CALIGRAFIA

Exercícios caligráficos usando cadernos apropriados (ESPÍRITO SANTO, 1952, p. 3).

Então, o ensino da linguagem escrita será realizado sob a forma de cópia das lições que estiverem sendo estudadas pelos alunos. Nesse sentido, escrever é copiar significados previamente construídos pelo autor da cartilha. O processo de formação de palavras e frases, por sua vez, é controlado, pois esse é feito a partir de unidades da língua já conhecidas. O ensino da caligrafia permanece, devendo os exercícios serem feitos em cadernos apropriados.

No *Regimento das escolas de 1^{as} letras* (1871), do Estado do Espírito Santo, a escrita também é tratada apenas como uma atividade motora. Por isso, as crianças deveriam ser treinadas a fazer linhas de diferentes formatos para, depois, escreverem em papel as letras maiúsculas e minúsculas. Desse modo, as atividades iniciais de escrita não visavam nem sequer à codificação, mas tão somente à aprendizagem das formas das letras, da postura adequada do corpo e do modo de segurar a pena. Dessa forma, o trabalho com a escrita se restringe à caligrafia. O trabalho com a leitura compreendia a pronúncia clara e exata dos sons consonantais e vocálicos, a aprendizagem de que as letras têm vários sons, o entendimento dos textos lidos, a distinção dos elementos de uma frase, além do que poderíamos chamar de leitura fluente. Assim, podemos observar no *Regimento* a tentativa de conciliar, no ensino da leitura, elementos de decifração da escrita e de entendimento de textos. Entretanto, as atividades de escrita visavam ao desenvolvimento motor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas aos métodos de soletração e de silabação se baseiam na ideia de que as unidades palavras, sentenças e textos são unidades de significado, enquanto as unidades da língua (letras e sílabas) não são. Dessa forma, as unidades de significado seriam mais apropriadas, porque, como vimos, estariam de acordo com as necessidades de comunicação e expressão dos pequenos aprendizes da leitura e da escrita. Apesar disso, como notamos, as atividades de soletração ou de silabação permanecem ao longo da história da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo. Dessa forma, podemos dizer que, por um lado, os métodos propostos e as cartilhas utilizadas nas escolas integram diferentes concepções de leitura, como decodificação e como compreensão de significados. Por outro lado, a escrita é pensada apenas como processo de codificação e, também, como cópia cuja finalidade é a aprendizagem das formas das letras. Nesse sentido, os métodos analítico-sintéticos agregam uma segunda dimensão (a do significado) ao ensino da leitura, mas não conseguem agregar a dimensão da expressão à escrita.

Essas reflexões nos obrigam a pensar, considerando o ensino da leitura e da escrita nas escolas capixabas, que a alfabetização, termo utilizado somente no século XX, sempre foi compreendida *como um conjunto autônomo de competências a serem aprendidas na escola*. A divergência entre os defensores dessa concepção de alfabetização se restringe à melhor maneira de adquirir esse conjunto de competências: alguns defendem que as unidades mínimas da língua como ponto de partida do processo de alfabetização é a forma mais apropriada, e outros consideram que as unidades com significado devem ser o ponto de partida. Entretanto, ambas as posições se baseiam na mesma concepção de alfabetização e, portanto, não abrem mão de seu caráter específico, ou seja, ensino dos aspectos fonético-fonológicos.

Para finalizar, considerando o estágio atual das pesquisas desenvolvidas no Estado do Espírito Santo, acreditamos que é importante estudar períodos ainda pouco investigados, como o período ditatorial militar, o de abertura política e, também, as mudanças que se delineiam a partir de 2003. Além disso, é preciso pesquisar mais detidamente o processo de implantação da Escola Ativa no Espírito Santo, os materiais pedagógicos utilizados, dentre outros aspectos. Em termos metodológicos, é urgente buscar fontes para análises que não concretizem apenas o discurso oficial. Essa última não será uma tarefa fácil, porém necessária.

REFERÊNCIAS

- A PROVINCIA DO ESPÍRITO SANTO. *O nosso estado actual*: instrução publica, Vitória: n. 3, 19 mar 1882a.
- _____. *O nosso estado actual*: instrução publica, Vitória: n.22, 19 mar 1882b.
- _____. *Methodo João de Deus*: primeira conferencia do Dr. Silva Jardim, Vitória: n.50, 12 jul 1882c.
- _____. *Methodo João de Deus*: primeira conferencia do Dr. Silva Jardim, Vitória: n.51, 14 jul 1882c.
- _____. *O nosso estado actual*: instrução publica, Vitória: n.22, 19 mar 1882b.
- ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos de. *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (1870)*. 2009. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Luz. Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BETH, Brait. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p.27-38.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810 a 1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romeneiro. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- CALKINS, Norman. Alison. *Primeiras lições de coisas*: manual de ensino elementar. Tradução Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.
- CAMPOS, Dulcinéa. *A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950*. 2008. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- _____. *Alfabetização em tempos de ditadura militar*. 120 f. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- ESPÍRITO SANTO. Falla com que foi aberta a sessão extraordinária da Assembléa Provincial pelo exm. snr. presidente, o doutor João Thomé da Silva, em maio de 1873. Victoria: Typ. Espírito-Santense, 1873.
- _____. Acta apresentada ao Exmo Snr. Dr. Presidante do Estado pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim, na sessão de encerramento do trabalhos do Congresso Pedagógico Espírito-Santense. Vitória: Imprensa Oficial, 1909.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Ensino Primário e Pré-Primário. *Programa provisório de ensino para as escolas isoladas*. Vitória: DIO, 1952.
- FEBVRE, Lucien. Vers une autre histoire, *Revue de métaphysique et de morale*, LVIII, p. 419-418, 1949.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. *O ensino da leitura e da escrita na história da Província/Estado do Espírito Santo (1870 a 1920)*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Digitado.
- _____. *Alfabetização no Espírito Santo (1985 a 2003)*. Projeto de Pesquisa-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- GOMES, Sílvia Cunha. *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938*. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION, 15., 1993, Lisboa. *Palestra...* Lisboa, 1993.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Prefácio. In: CALKINS, Norman Alison. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar*. Tradução Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).
- SCHWARTZ, Cleonara Maria. *O ensino da leitura no Espírito Santo no período de 1911-1930*. 2007. Relatório de Pesquisa-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Digitado.

_____. *A circulação de materiais e métodos de ensino da leitura no Espírito Santo (1911-1930)*. 2008. Relatório de Pesquisa-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Digitado.

_____. *O ensino da leitura na escola primária capixaba no período de 1962-1971*. 2010. Projeto de Pesquisa-Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Digitado.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento - n. 1)

SOUZA, Neuza Balbina de. *Práticas de alfabetização no município de Linhares na década de 1960*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. São Paulo: Companhia Editora do Brasil, 1965.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas*. São Paulo: Autores Associados: FAPESP, 2004.

VINCENT, Guy. La form scolaire. In: VINCENT, G. *L'école primaire française*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon et Editions de Editions des Science de l'Homme, 1980. p. 33-48.

WARDE, Mirian Jorge Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000.