

Ensino da leitura no método intuitivo:
as palavras como unidade de compreensão e sentido*

*Teaching Reading by Objective Method:
the words as units of understanding and sense*

Vera Teresa Valdemarin**

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre o método de ensino intuitivo, elaborado por Norman A. Calkins, especialmente para o ensino da leitura. Para o autor, as palavras são as unidades a partir das quais o ensino deve se dar, filiando-se às proposições de marcha analítica que surgem no século XIX, inovando os procedimentos de ensino.

Palavras-Chave: método intuitivo; ensino de leitura; lições de coisas; educação no século XIX.

ABSTRACT

This article presents results of research about the objective methods, by Norman A. Calkins, especially to teaching reading method. For the author, the words are the units through the teaching should happen, relating it to the propositions of analytic methods that appeared in the 19th Century, innovating the procedures of general teaching.

Key words: Objective methods, teaching reading, objective lessons, 19th century education.

No final do século XIX, o enfrentamento dos problemas educacionais e a renovação dos métodos e conteúdos escolares apresentam-se como prioridade na América Latina, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América, em consequência de transformações políticas e econômicas então em curso.

Uma das justificativas invocadas para a reforma educacional diz respeito à participação política - o direito de eleger e ser eleito, representar e ser representado - estendida à maioria da população.

* Este artigo apresenta resultado parcial de um projeto de pesquisa mais amplo denominado "Estudando as lições de coisas", que recebe apoio financeiro do CNPq, desde 1995, e da Fapesp, desde 1998.

** Professora Assistente Doutora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp. vera@fclar.unesp.br

Considera-se que a escola desempenha uma função essencial para a política e para a estabilização social, dado que, com a instituição do sufrágio universal, o Estado demanda cidadãos que saibam ler, escrever, compreender e pensar, sendo capazes de perceber as virtudes da evolução social já alcançada. Mas alia-se a este argumento, outro, de natureza econômica, imputando à escola, a necessidade de qualificar, pela instrução, a massa trabalhadora para os novos processos industriais que estão sendo implantados, a fim de reverter a defasagem entre o avanço das novas técnicas e a preparação para implementá-las, cujos sintomas mais concretos seriam o alto nível de desemprego e os baixos salários. Obviamente, os aspectos essencialmente pedagógicos também são pautados com o objetivo de renovar a escola, transformando-a numa instituição eficiente que forme alunos com domínio de leitura e escrita, noções de cálculo, capazes de compreender ao invés de memorizar e de aprender conteúdos úteis.

Assim sendo, o movimento de renovação pedagógica que começa a despontar na metade do século passado tenta investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, variações de atividades, estudo do meio etc. O raio de abrangência deste movimento pode ser avaliado também pelas sucessivas Exposições Universais, que difundem também as práticas pedagógicas renovadas, seus materiais e suas aplicações: Londres (1862); Paris (1867); Viena (1873); Filadélfia (1876), sediadas em países que inserem-se no mesmo modo de produção e circulação de mercadorias, embora com resultados e competências diversas.¹

No cerne da renovação pedagógica, encontra-se a elaboração e difusão de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado "ensino pelo aspecto", "lições de coisas" ou "ensino intuitivo". O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio

¹ O Brasil realiza sua "Primeira exposição pedagógica" em 1883, no município da Corte, e, embora tenha organizado concomitantemente um Congresso de Instrução, este não se realiza devido a problemas políticos e financeiros. A respeito, ver *PRIMEIRA exposição pedagógica do Rio de Janeiro*. Documentos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.

Inserindo-se nesse esforço renovador, a adoção do método de ensino intuitivo ou das lições de coisas no ensino brasileiro, que remonta ao decênio de 1880, expressa, simultaneamente, a influência exercida pelas ideias estrangeiras e a tentativa de adotar um método didático consoante com o modelo político que se pretende implantar no país. No Brasil, mais do que a modernização interna da escola, esse método simboliza a pretensão de criar, por meio da renovação da instrução, as condições necessárias às transformações sociais, políticas e econômicas que se avolumam no final do Império.

Por volta de 1870, a reforma do ensino adquire a característica de necessidade imperiosa, sendo concebida como o meio mais eficaz de levar a efeito as transformações almejadas. Ou seja, quando o regime monárquico começa a dar sinais de ineficiência e inicia-se o período de transição e gestação de novos projetos para a sociedade, é que a ausência de instrução popular e a inexistência de mão de obra qualificada passam a ser sentidas. Pode-se dizer que a formulação de um novo projeto para a sociedade, com o objetivo de modernizá-la, fundamentado em modelos originários da Europa e dos Estados Unidos, referências inevitáveis ao país dependente, produz também a percepção da urgência na criação de um sistema educacional que atue como fator de elevação intelectual e econômica da nação.

Nesse contexto, a introdução do método de ensino intuitivo e das lições de coisas no Brasil como estratégia para a renovação das práticas pedagógicas pode ser detectada na legislação educacional, no debate e na circulação de ideias entre educadores (professores, dirigentes e proprietários de escola), na tradução e importação de um grande número de manuais, cujo título menciona a expressão *lição de coisas*, e na divulgação através de textos específicos.

Integrando essa onda modernizadora dos métodos de ensino, está a tradução de *Primary Object Lessons* para a língua portuguesa, que expressa o empenho de Rui Barbosa em divulgar e adotar no Brasil os procedimentos didáticos difundidos na Europa e nos Estados Unidos da América, que confluem para um grande movimento de renovação educacional que abrange, além dos aspectos metodológicos, pretensões de irradiar reflexos econômicos e políticos para a estruturação da sociedade em novas bases.²

² A participação de Rui Barbosa nos debates educacionais desse período deve ser avaliada não apenas pela tradução do manual de Calkins mas, principalmente, pela elaboração do substitutivo ao Decreto n.º 7247, de 19 de abril de 1879: *Reforma do Ensino Primário e*

O caminho de investigação, aqui adotado, consiste em analisar o método intuitivo na perspectiva filosófica, tomando como texto básico as *Primeiras lições de coisas*, de Norman A. Calkins³, a fim de evidenciar seus pressupostos teóricos e demonstrar as conformações presentes na transposição da concepção epistemológica para a prática pedagógica⁴ referenciada pela teoria empirista. Nos limites deste artigo, delimitou-se a análise às proposições específicas para o ensino da leitura elaboradas por N. A. Calkins, consignadas ao método de ensino intuitivo, com o objetivo de descrever e compreender os passos metodológicos como desdobramentos práticos de concepções teóricas sobre o conhecimento em geral.

O ensino da leitura no método intuitivo segundo N. A. Calkins

Norman A. Calkins, professor de metodologia do ensino e diretor de ensino primário da cidade de Nova York, entre outras obras voltadas para a instrução, publica o manual *Primeiras Lições de Coisas*, largamente reeditado e traduzido para várias línguas. É um grande empreendedor da renovação dos métodos de ensino, elaborando esse manual para uso de pais e professores da escola/elementar, manual este que é apresentado na Exposição Universal da Filadélfia em 1876, sendo considerado por F. Buisson, relator da comissão francesa, como a melhor obra produzida sobre o assunto (LOURENÇO FILHO, 1966).

As *Primeiras lições de coisas* de Calkins abrangem a maior parte do conteúdo a ser ministrado no ensino elementar, acompanhadas

várias Instituições Complementares da Instrução Pública e Reforma do Ensino Secundário. Ver a respeito, entre outros, GONÇALVES, V. T. V. *O liberalismo demiurgo.* Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

³ CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas.* Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. A primeira edição americana deste manual é de 1861, sendo refundida e ampliada em 1870 e atingindo em 1884 sua 40.^a edição, que é traduzida para a língua portuguesa por Rui Barbosa em 1881 e publicada em 1886. Esse manual é traduzido para a língua japonesa em 1877 e para o castelhano em 1872 e 1879.

⁴ O projeto de pesquisa mais amplo, denominado "Estudando as lições de coisas", vem sendo financiado pelo CNPq desde 1995 e sua primeira etapa consistiu na análise do referencial teórico empirista, fundamento das proposições metodológicas que atribuem aos sentidos e às percepções a fonte de origem das ideias. Ver: VALDEMARIN, V. T. *Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado.* In: SOUZA, R. E.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. *O legado educacional do século XIX.* Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

dos passos metodológicos a serem observados pelo professor na atividade de ensino. Coerente com seus pressupostos filosóficos, a exposição do conteúdo a ser ensinado está organizada segundo a importância atribuída a cada um dos sentidos na aquisição do conhecimento, ou seja, iniciando por aqueles que têm na visão seu suporte cognitivo e finalizando com as percepções provenientes do tato. Entrelaçam-se, nessa exposição, fundamentos cognitivos e culturais, uma vez que os sentidos humanos são os atributos que permitem a elaboração das percepções e, dentre eles, a visão prepondera sobre os demais. Mas, além disso, nas situações de aprendizagem, a visão estará dedicada à percepção da forma, cor, tamanho e qualidade de objetos industrializados, que possibilitará também o ensino dos valores culturais e econômicos dos quais esses objetos são a representação.

Por esse motivo, Calkins afirma que os olhos "são as janelas da alma, por onde advêm a cada um todas as noções de cores, forma, tamanho, posição, escripta e innúmeras qualidades dos objetos" (CALKINS, 1950, p. 161), sendo as percepções daí advindas as mais vívidas e as mais completas, cuja consequência é a geração de ideias também mais vívidas e mais completas.

A premissa, inquestionável para o autor, tanto da concepção de homem quanto das proposições didáticas, é que as ideias e o conhecimento do mundo material são provenientes das percepções dos sentidos e expressos por meio de palavras, decorrendo daí a necessidade da criação de situações nas quais a percepção possa ser exercida, estimulada e desenvolvida, situações que se constituem na atividade, por excelência, da escola. Para o autor, todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos, proporcionada pelos sentidos, e a atividade educativa consiste justamente na proposição de exercícios adequados às sucessivas fases do desenvolvimento humano para que estas faculdades possam ser aprimoradas. Dada a peculiaridade da infância, essas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual. A atenção é condição imprescindível para o exercício da observação acurada que, por sua vez, leva à comparação e à classificação das experiências, caminho metódico que possibilita a elaboração do julgamento, objetivo principal da aprendizagem. Dado que, ao ingressar na escola, a criança já tem ideias, produzidas desde o seu nascimento pelas percepções, cabe a essa instituição formar o hábito da observação sistemática e desenvolver a acuidade dos sentidos, pois "a exatidão da sua memória e,

provavelmente, também a precisão do seu juízo estarão na razão direta da clareza de suas percepções."

(CALKINS, 1950,p.9)

Assim sendo, todas as lições apresentadas no manual consistem em exercícios de falar e de escrever, reunindo num mesmo processo o cultivo dos sentidos, da razão e da linguagem, com a utilização de objetos adequados para a percepção da existência de semelhanças e diferenças entre eles, que vão sendo discriminadas e nomeadas numa graduação que caminha do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos fatos para as causas, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras e dos princípios para as regras.

Dentre os conteúdos de ensino presentes no manual, destaca-se, para análise neste artigo, aquele dedicado aos procedimentos metodológicos prescritos para o ensino da leitura elementar, classificada pelo autor como uma das mais difíceis habilidades humanas. O ensino da leitura sob o método intuitivo desenvolvido por Calkins insere-se no esforço de substituir os processos de memorização, elevando a aquisição da leitura ao centro das reflexões educacionais, redefinindo suas etapas, encurtando o período inicial com inovações metodológicas e tornando a compreensão do texto mais importante do que a decifração das letras que compõem as palavras, características apontadas por CHARTIER e HÉBRARD (1995) como decisivas para a evolução do ensino da leitura.

Após apresentar uma resenha crítica dos métodos então em uso para o ensino da leitura, o autor avalia-os a partir da precedência atribuída às palavras ou às letras, ou seja, adotada a premissa que as palavras são símbolos das ideias, elas são consideradas, por Calkins, as unidades a partir das quais este ensino deve se dar. Criticando e distinguindo-se de outros métodos, o autor credita às palavras a função de "representar o pensamento" e, como no ensino da leitura, trata-se justamente de expressar as ideias por meio de palavras impressas, a elas deve ser dada a primazia no ensino da leitura.

Calkins posiciona-se aqui, contra métodos que iniciam o ensino da leitura pelos sons e/ou pelas letras que, em sua perspectiva, não são elementos que expressam ideias. Essa proposição, além de consistir na tentativa de inovação do ensino, deve ser avaliada também pela coerência apresentada no processo de transposição de fundamentos filosóficos para prescrições metodológicas. De acordo com o empirismo, proposição epistemológica que afirma serem as percepções dos sentidos o ponto de origem das ideias, as palavras são consideradas como expressão de concepções internas, utilizadas para tornar conhecidas e comunicáveis as ideias individualmente obtidas, sendo, portanto, suas marcas sensíveis,

cuja decorrência lógica é a afirmação de que o uso e o emprego das palavras está limitado pelas ideias que se tem.

Calkins, portanto, ao considerar as palavras como a unidade da linguagem, prescrevendo-as como ponto de partida do ensino da leitura, transforma adequadamente um princípio filosófico em uma prescrição metodológica, traduzindo-o em lições, exercícios e atividades para serem desenvolvidos na escola. Nos termos do autor,

[...] o meio natural de ensinar a crianças uma língua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento; as palavras são símbolos de idéias. Nem as letras, nem os sons são elementos do pensamento. As letras são elementos da *forma* das palavras; os sons simples, elementos do *som* harmonico da palavra; mas nenhum desses elementos constitue unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no ensino da leitura, está em tomar a *idéa* com o seu *signal* como um só todo. (CALKINS, 1950, p. 426)

Em síntese, nas *Primeiras lições de coisas*, fica consignado que o ensino da leitura baseia-se na visão e na audição, pois este conteúdo refere-se a palavras proferidas e palavras figuradas, ambas representando ideias, que são sintetizadas em vocábulos ou unidades da linguagem. As palavras proferidas podem ser decompostas em sons, as palavras figuradas podem ser decompostas em formas e tanto os sons quanto as formas não expressam ideias ou pensamento. Assim sendo, o melhor método de ensino é aquele que vai do conhecido, no caso, as palavras proferidas que a criança já sabe falar, ao desconhecido - as palavras figuradas que ela ainda não decifra. Nos diálogos e colóquios, a criança aprende palavras inteiras e, na leitura, deve aprender a forma inteira dessas mesmas palavras, pois o primeiro procedimento docente do ensino da leitura deve ser "ensinar o menino a discernir, na linguagem impressa, o aspecto das palavras já conhecidas ao ouvido" (CALKINS, 1950, p. 434).

Se é mais natural aprender primeiro o concreto e depois o abstrato e o todo antes das partes, como postula o método intuitivo, as palavras são consideradas aqui como sendo a unidade e os sons e as letras, suas partes; os vocábulos impressos são sinais de objetos, atos e pensamentos, devendo ser associados à ideia que representam, obedecendo a seguinte prescrição:

O "método objectivo" ou "intuitivo", de ensinar a ler principia, dirigindo a atenção dos alumnos para algum objecto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares. Sempre que exequível fôr, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objecto, discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa desse objecto, ou o desenhará no quadro preto, induzindo os alumnos a notarem como essa é a *imagem ou pintura* delle. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro preto, ou apresentará impresso numa carta ou mappa. Então aprenderá o discípulo a distinguir o *objecto*, a sua *imagem e palavra* que o nomeia; assim, por exemplo: "a chicara, a imagem da chicara, a palavra *chicara*". Dest'arte podem-se ensinar muitos vocábulos, antes de se estreiem os *sons* ou *letras* de cada um (CALKINS, 1950, p. 436).

E ainda:

Por este método se estudam as palavras como symbolos dos objectos e dos seus nomes fallados; de sorte que assim a palavra proferida e a palavra figurada exprimirão igualmente o objecto, possuindo ambas a mesma força de relembrar à mente as qualidades delle. Insista-se em apresentar, e aprendei como acima se leva exarado, vocábulos inteiros, até que os meninos fiquem certíssimos no facto de que as palavras são symbolos dos sons, das coisas e dos pensamentos. Emquanto os olhos se lhes não acostumarem às palavras, cada uma no seu conjuncto, não será de sazão ensinar-lhes a soletrar. Só mais tarde cabe a decomposição dos vocábulos em sons e letras. Ensinado a seu tempo, facilmente comprehendido serão valor dos sons elementares e dos vários caracteres do alfabeto, de que a creança sem esforço se assenhorará então, achando-se grandemente simplificada essa analyse, graças à familiaridade dos alumnos com as formas das palavras (CALKINS, 1950, p. 437).

Os passos propostos para o ensino da leitura pelo método intuitivo, segundo a formulação de Calkins, são, portanto: distinguir pelo aspecto palavras que designam objetos, qualidades e ações já conhecidas e usuais nas conversas das crianças; manter com elas diálogos a respeito desses objetos, criando pouco a pouco uma lista de vocábulos conhecidos e reconhecidos em sua forma impressa; decompor palavras semelhantes em seus sons a fim de que percebam a existência de sons iguais em diferentes vocábulos; pronunciar a palavra inteira, destacando depois os

sons; ensinar os nomes das letras em palavras diversas, demorando-se nessa etapa até que aprendam todas as letras do alfabeto; agrupar palavras em pequenas frases que podem ir se tornando mais difíceis à medida que os alunos progredam no domínio dessa aprendizagem, mantendo-se sempre a naturalidade da linguagem oral. Após esta sequência, a criança estará apta a conhecer vocábulos novos através da observação da semelhança e da diferença com vocábulos já conhecidos, isto é, comparando formas e sons dos vocábulos, conseguindo assim desenvolver a "arte de representar cada ideia pelos seus sinais peculiares" (CALKINS, 1950, p. 439).

Embora o capítulo sobre os "Sons" preceda aquele sobre a "Leitura Elementar" nas Primeiras lições de coisas, os trechos citados não deixam dúvida que o ensino dos elementos fônicos da linguagem deve ser subsequente ao conhecimento das palavras. O ensino dos sons destina-se a acostumar o ouvido a discriminar os diferentes sons presentes na fala, educando também os órgãos vocais para produzi-los com exatidão, conforme a seguinte orientação:

Nestes dois intuitos empenhe o mestre de todo a sua diligência. Para obter o *desideratum* que se lhe impõe, baldado seria absorver o tempo, e fatigar a atenção do aluno em encher-lhe a mente de nomes e classificações dos elementos fonéticos e sua expressão literal. O único meio conducente ao que se pretende, consistirá em educar os *órgãos auditivos* e os *órgãos vocais*, desenvolvendo-lhes as aptidões, e acostumando-os a cooperarem com acerto na percepção e produção da palavra (CALKINS, 1950, p. 418).

Esta proposição é reafirmada quando são tecidas críticas ao mau uso que se faz da soletração, afirmando que sua utilidade refere-se à escrita e não à leitura, devendo-se ensinar a soletração por meio da leitura e não o inverso, como em geral ocorre nas salas de aula. Aos professores, Calkins dá a seguinte orientação:

Não se dê começo ao soletrar, enquanto os olhos das crianças se não costumarem ao *aspecto* de vocábulos simples considerados cada qual como um todo inteiro. O soletrar entende com *as, formas elementares* do vocábulo, não com o som delle tal qual se enuncia no seu conjuncto. As lições iniciais de soletração, dadas enquanto o aluno se habilita para ler palavras familiares, devem dirigir-se, estampando o professor em letra redonda, no quadro preto, expressões familiares, e ensinando-as *pelo aspecto*, e não *de ouvido*. (CALKINS, 1950, p. 459)

A segunda fase do ensino da leitura tem início com o uso do livro de leitura, obedecendo uma seqüência que prevê a necessidade de ensinar a criança a segurá-lo na altura adequada, localizar páginas e discriminar vocábulos conhecidos ou um grupo deles, atividades a serem desenvolvidas sem que seja abandonada a prática de leitura no quadro negro. Nessa etapa, o professor deve escolher uma lição do livro de leitura que contenha palavras já conhecidas pelo aluno, integrando frases que deverão ser listadas na lousa, numa ordem diferente daquela em que aparecem no livro, para serem lidas. Pouco a pouco, devem ser acrescentadas palavras desconhecidas, formando novas frases que, depois de lidas na lousa, deverão ser identificadas e lidas no livro, compondo-se assim uma transição gradual da leitura na lousa para a leitura no livro, ou avançando-se metodologicamente da habilidade que já se possui para a habilidade ainda não dominada. Para que as crianças aprendam, ao invés de decorar a lição, um exercício interessante é ler palavras salteadas ou começar pela última de cada frase.

Calkins recomenda aos professores que:

Não comeceis jamais a lição, lendo-a aos discípulos, uso que habitua os meninos a esperarem do mestre o pensamento expresso nas palavras e a arte de lê-las. Releva ensinar a ler de modo que o alumno adquira o hábito de espontaneidade e independência, a disposição de contar consigo mesmo, que não tardará em se desenvolver, resolvendo-se na *aptidão de ler* a primeira vista novas lições, urdidas, em sua maior parte, de vocábulos já estudados. (CALKINS, 1950, p. 451)

Outra atividade importante no ensino da leitura consiste em acrescentar a oportunidade para que as crianças expressem a seu modo aquilo que foi lido no livro ou exercitem a leitura da mesma frase com entonação cada vez mais adequada, dado que a ênfase e a inflexão são elementos que contribuem para a compreensão e "Mais vale este exercício, para fazer das crianças leitores inteligentes, do que quantos preceitos se imagine, dos melhores theoristas, sobre a emphase, a entonação, etc." (CALKINS, 1950, p. 453)

Outra etapa significativa no ensino da leitura consiste em exercícios que possibilitem à criança a exposição dos fatos e

pensamentos mais importantes apresentados no texto, narrando com suas próprias palavras o que foi lido.

A análise do método de Calkins para o ensino da leitura deve ser complementada com outro texto de sua autoria que não recebeu tradução para a língua portuguesa. Trata-se de *First reading from blackboard to books*, publicado em 1883, nos EUA, que contém diretrizes metodológicas para os professores e o material didático a ser utilizado também pelos alunos, isto é, as fichas de leitura para esta fase específica do processo de aquisição da leitura. Nesse guia específico, as orientações aos professores são mais detalhadas do que aquelas apresentadas nas *Primeiras lições de coisas*, com subdivisões mais explícitas dos passos metodológicos.

Ao apresentar os princípios sobre os quais se assenta, seu método, Calkins reafirma que, ao iniciar a escolarização, as crianças já sabem usar centenas de palavras em frases e sabem também que elas designam coisas, ações e qualidades, embora não saibam defini-las. Esse saber da criança sobre as palavras e seu uso é demonstrado com a habilidade para reconhecê-las quando ouvidas. Assim sendo, a tarefa do professor e da escola consiste em ensinar a forma dessas palavras ou o arranjo das letras que a representam corretamente, pois, para falar, a criança deve reconhecer palavras e frases por meio da audição e saber seu significado; para ler, é preciso reconhecer as palavras familiares por meio da visão, reconhecendo seus sinais e a ordem das letras usadas em sua escrita. Reafirma também que as palavras são a unidade da linguagem e das ideias nelas simbolizadas, já que a aprendizagem engloba a ideia, o som ou palavra falada e sua forma escrita e, portanto, aprender a ler implica o conhecimento sobre os sons ouvidos, falados e o reconhecimento das letras usadas em sua escrita.

Segundo essa proposição, a aprendizagem da leitura abrange a compreensão do significado dos sinais visíveis das palavras (pois o som já é conhecido) e a descoberta da ideia ou conceito expresso nessa combinação. O autor dedica-se então a transpor esses princípios sobre o conhecimento em uma seqüência de passos que, traduzida em atividades, pode conduzir a criança ao mundo da leitura. Esse processo apoia-se em material específico: *Calkins Reading Cards*, um conjunto de fichas com palavras e frases impressas, para ser usado na seqüência de atividades propostas pelo autor.

O primeiro conjunto de cartões é constituído por 328 palavras de uso comum, impressas em tipo grande e repetidas em tipo manuscrito, organizadas em ordem alfabética (figura 1). O segundo conjunto é composto de 267 pares de palavras, formados por artigos, pronomes,

verbos, adjetivos e nomes, que repetem parte daquelas constantes do primeiro conjunto, acrescentando-lhe algumas novas (figura 2). O terceiro conjunto é formado por pequenas frases que devem ser lidas uma de cada vez, re-arranjando palavras já conhecidas e introduzindo novas para que a criança, ao mesmo tempo, progrida da leitura de palavras para a leitura de frases e crescente novas expressões ao seu vocabulário (figuras 3 e 4). Essa primeira etapa da aprendizagem da leitura, que tem por objetivo efetivar a transição da leitura na lousa para a leitura nos livros, deve ser desenvolvida durante seis meses, período fundamental para a aprendizagem da forma e do significado das palavras, isto é, da leitura corrente.

Toda a seqüência de procedimentos metodológicos proposta por Calkins para o ensino da leitura obedece aos princípios norteadores do método de ensino intuitivo, constituindo-se uma rigorosa tradução de princípios sobre o conhecimento em geral, que sintetizam a renovação educacional em curso no século XIX: a aprendizagem deve caminhar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, dos fatos para as regras. A seqüência das lições, portanto, deve estar voltada para o reconhecimento de palavras, frases e sentenças pela audição; para seu uso ou significado na fala e na escrita, considerando, portanto, a ideia, o som ou a palavra falada e sua forma escrita. Para aprender as palavras grafadas, a criança precisa reconhecer os sons que ouve quando fala e reconhecer as letras que usa quando as escreve, distinguindo umas das outras. Assim, os processos mentais envolvidos na atividade de aprendizagem da leitura englobam o reconhecimento da forma visível das palavras, a descoberta do que as palavras expressam em sua combinação de letras ou como componente de um grupo de palavras e a associação delas às ideias, síntese do que se pretende atingir tanto com a leitura quanto com a escrita. Veja-se o seguinte exemplo, que constitui-se, ao mesmo tempo, num modelo a ser seguido pelo professor para preparação de aulas e na explicitação dos passos a serem observados:

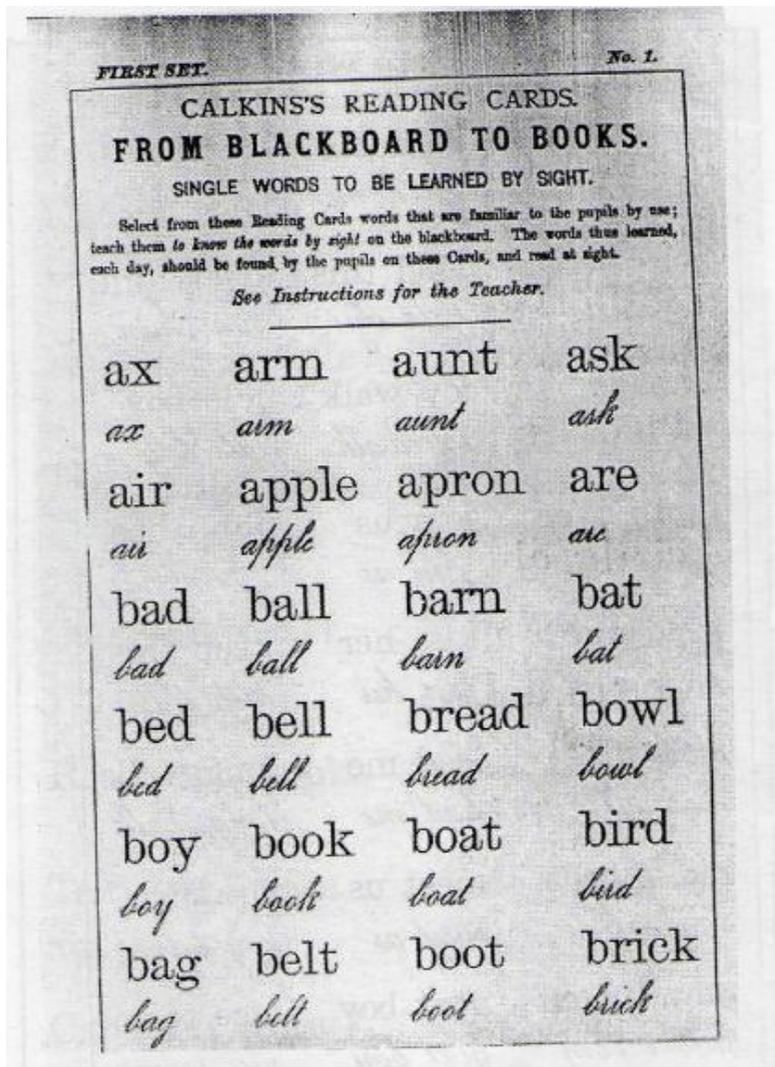


FIGURA 1 – CALKINS, 1883



FIGURA 2 - CALKINS, 1883

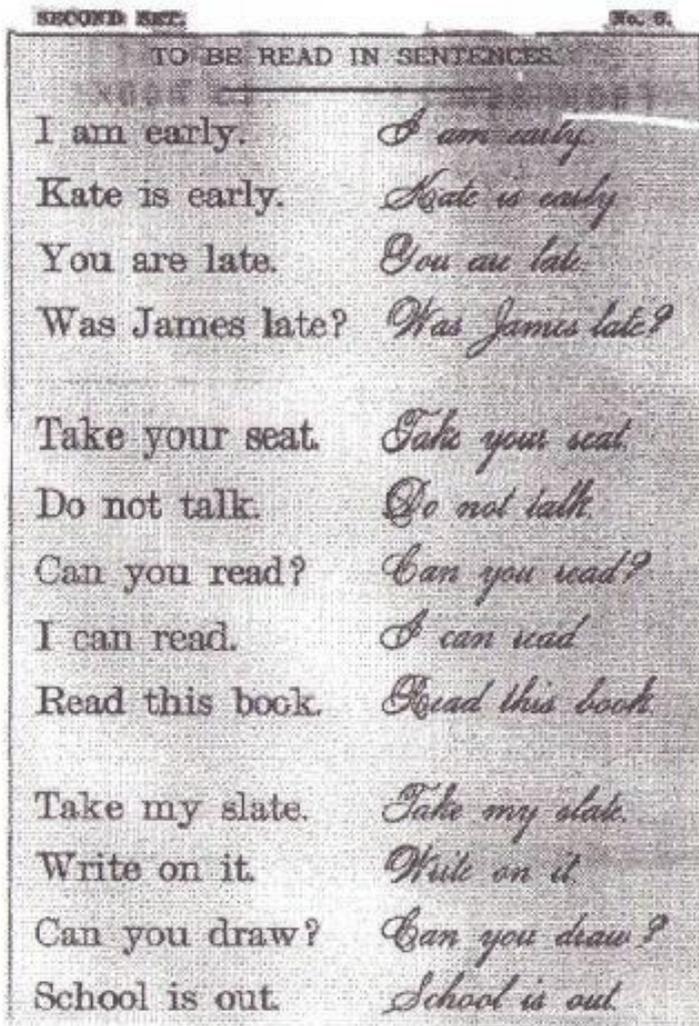


FIGURA 3 - CALKINS, 1883

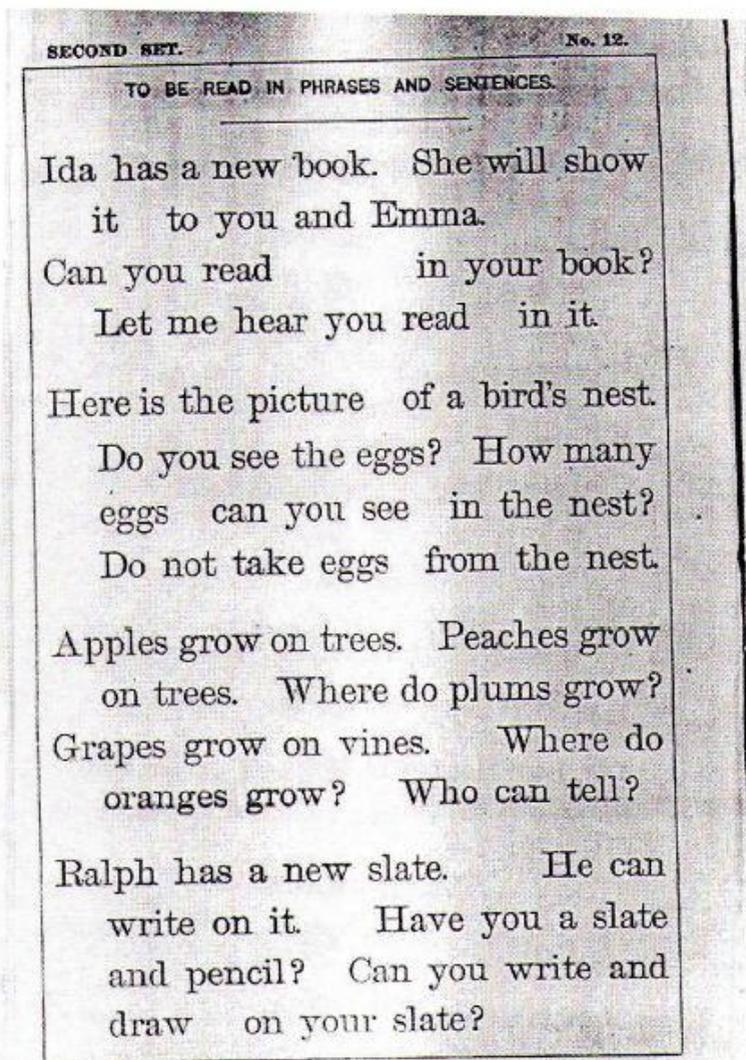


FIGURA 4 - CALKINS, 1883

Teacher. – What am I holding in my hand?

Pupils. - A bell.

T. - [Rings the bell lightly and says] What am I doing with this bell?

P. - Ringing it.

T. - What can you do with this bell?

P. - Ring it.

T. - James may try to ring this bell. [Let two or three pupils ring it].

Now I will make a picture of a bell on the blackboard. [As the teacher draws the picture she asks] What did I tell you I could make on the blackboard?

P. - The picture of a bell.

T. - What does this picture look like?

P. - A bell.

T. -Is this *areal* bell?

P. - No, it is the *picture* of a bell.

T. - I can ring the bell, and some of you made it ring. Can you ring this *picture* of a bell?

Now I will make the *word* bell near this picture. What did I tell you I would make near this picture?

P. -The *word* bell.

T. - I will make the *word* bell again. [As the teacher says this she makes the word two or three times on other parts of the blackboard, and then adds] When I point at the *bell*, or the *picture* of the bell, or the *word* bell, I wish you to tell *which* I point at thus - "The bell," - "The picture of the bell,"

- "The word bell. [The teacher may next call different pupils to point at the *bell*, the *picture* of the bell, and the *word* bell. Afterward the teacher may ask] What can you *do* with the bell?

P. - Ring it.

T. - What can you *do* with the *picture* of the bell?

P. - Look at it.

T. - What can you *do* with the *word* bell?

P. - Read it.

During the *first lesson* in reading the attention of the pupils *should not be directed to the letters* that form the word, nor to the *sounds* heard when speaking it. There should be *no spelling* of the words during the first four or five exercises, and none until the pupils have begun distinguish different letters. Reading should not be taught through spelling. (CALKINS, 1883, p. 11-12)⁵

⁵ Professor – O que eu estou segurando em minha mão?

Alunos – Um sino.

P – [Toca o sino suavemente e diz]: O que eu estou fazendo com este sino?

A – Tocando-o.

P - O que vocês podem fazer com este sino?

A - Tocá-lo.

P - James pode tentar tocar este sino. [Convide dois ou três alunos para tocá-lo].

Agora eu farei um desenho do sino na lousa. [Enquanto a professora faz o desenho ela pergunta]: o que eu disse que faria na lousa?

A - O desenho de um sino.

P - O que este desenho parece?

A — Um sino.

P — É um sino *verdadeiro*?

Feita esta distinção na lousa com três ou quatro palavras, pode-se passar para a leitura dos cartões, que devem ser lidos pelos alunos a partir de seus "sinais". Quando os alunos tiverem completado o aprendizado da leitura de, aproximadamente, vinte palavras, podem transcrevê-las nas ardósias e, somente neste momento, devem ser ensinadas as letras que compõem as palavras. Durante os dois primeiros meses de iniciação à leitura, os cartões devem ser distribuídos diariamente para que os alunos procurem e leiam as palavras conhecidas, fazendo-se sempre muitas perguntas sobre elas e, quando estiverem claramente associados o objeto e a palavra oral e escrita que o designa, o desenho pode ser suprimido.

Dado que, na linguagem oral, as palavras são utilizadas em grupos ou pares, concomitante ao ensino das palavras isoladas, devem ser utilizados também os cartões que apresentam grupos de palavras, selecionando-se aquelas já conhecidas individualmente para serem lidas acompanhadas de artigos ou de pronomes, conforme a seguinte orientação:

The child also learns the use of words *in pairs*, and *other groups*, in spoken language; and he learns the meaning of the words which he hears and uses in such groups. For these reasons, after the pupils have acquired some facility in learning to recognize single words by sight,

A - Não, é o desenho do sino.

P - Eu posso tocar o sino e alguns de vocês também podem fazê-lo. Vocês podem tocar com o desenho do sino? Agora eu farei a palavra sino perto do desenho. O que eu disse que faria perto do desenho?

A - A palavra sino.

P - Eu farei a palavra *sino* novamente. [Enquanto a professora diz isso, ela escreve a palavra duas ou três vezes em outra parte da lousa e acrescenta]: Quando eu aponto para o *sino* ou para o *desenho* do sino ou para a *palavra* sino, eu desejo que vocês digam para qual deles eu aponto, desta forma: O sino, o desenho do sino, a palavra sino. [A professora pode, a seguir, chamar diferentes alunos para apontar o sino, o desenho do sino e a palavra sino e depois perguntar]: O que vocês podem *fazer* com o sino?

A - Tocá-lo.

P - O que vocês podem *fazer* com o *desenho* do sino?

A - Olhá-lo.

P - O que vocês podem *fazer* com a *palavra* sino?

A - Lê-la.

Durante a primeira lição de leitura a atenção dos alunos *não deve ser dirigida para as letras* que formam a palavra, nem para os sons ouvidos quando falados. Eles não devem ser *soletrados* nas palavras durante os primeiros quatro ou cinco exercícios e também até que os alunos tenham começado a distinguir diferentes letras. Ler não pode ser ensinado por meio da soletração.

the instruction in reading should be continued chiefly by teaching words in *such pairs*, and other groups, as are familiar to the pupils by use. In ordinary classes, the instruction in *pairs of words* might be commenced after the first two or three weeks in school. (CALKINS, 1883, p. 14)⁶

Outro elemento importante na aquisição da leitura refere-se às letras e seus valores fônicos, que deve ser iniciado apenas quando a criança já sabe ler algumas palavras inteiras, a fim de que não desvie sua atenção do aprendizado do objeto, sua imagem e seu nome escrito. O ensino dos valores fônicos deve ser iniciado pelos sons elementares, distinguidos em diferentes palavras, sem que as letras sejam nomeadas (o que só deve ocorrer quando souberem distinguir claramente, pela audição, os diferentes valores que as mesmas letras assumem nas diversas palavras). Devem ser utilizadas palavras com sons semelhantes, a fim de que sejam percebidas as diferenças entre as letras que as compõem ou palavras cujas letras tenham sons diferentes, alternando-se exercícios de leitura e distinção de sons.

A leitura de frases obedece aos mesmos passos metodológicos, isto é, após a seleção de uma frase que tenha pelo menos uma palavra conhecida, dialogar com os alunos sobre ela, colocando-a na lousa para que possam distingui-las. Por exemplo: An old cat/An old hat, ou, A small dog/A small horse, que repetem o adjetivo na caracterização de diferentes seres e objetos substantivos com sons semelhantes, para que seja distinguida claramente a diferença na pronúncia.

Uma segunda etapa do ensino de pequenas frases contempla também a introdução de pontuação e de letras maiúsculas, utilizadas no fim e no início das frases. Essas sentenças devem ser colocadas na lousa e lidas individualmente por cada um dos alunos, que, depois de várias repetições, podem ler as palavras individualmente, seguidas da distinção de suas letras, isto é, da soletração. Essas frases devem também serem lidas nos cartões.

Com o progresso da aprendizagem, as sentenças devem ser formadas por pares de palavras, sendo cada par escrito em uma linha

⁶ A criança também aprende o uso de palavras *aos pares* e *outros grupos* na linguagem falada e aprende também o significado das palavras que ouve e usa em tais grupos. Por estas razões, depois que os alunos tiverem adquirido alguma facilidade em aprender a reconhecer palavras isoladas pela visão, a instrução para leitura deve continuar direcionada para o ensino das palavras em cada par e outros grupos, que são familiares ao aluno pelo uso. Nas classes iniciais, a instrução para pares de palavras pode ser iniciada depois das primeiras duas ou três semanas na escola.

separada mas que, no entanto, devem ser lidas juntas, de modo que os grupos ou pares formem sentenças. Seleccionada a sentença, ela é colocada na lousa em duas ou mais linhas: lê-se a primeira linha, lê-se a segunda linha, lêem-se as duas juntas, soletram-se as palavras, são distribuídos os cartões para leitura e a frase é escrita na ardósia. O autor assim define o primeiro processo mental na aprendizagem da leitura:

Thus far the methods for teaching "Single Words", "Pairs of Words", "Phrases", "Short Sentences" and "Sentences with Pairs of Words", described in the preceding pages, all belong to the *first mental process in learning to read* - that process by which the child is taught to know by sight those words, phrases, and sentences which he has previously learned by hearing, and by his own use of them. During this process of learning to read the teacher ascertains first what words, phrases, sentences, etc., are thus familiar to the pupils, by leading them to use the word, phrase, etc., in conversation, and then teaching them to know and to read the same at sight. During this process the familiar phrases and sentences should be taught from the blackboard and the Cards, with but little consideration as to whether or not the single words in them have been learned previously. The single words will be learned readily, while teaching the reading and the spelling of the phrases and sentences. Since the pupils know both the meaning and common use of the words and sentences which should be presented to them to be learned by sight, during this first stage in learning to read, *there can be no need for teaching definitions of these words. To do so would be worse than a waste of time.* (CALKINS, 1883, p. 28-29)⁷

O processo de aprendizagem de novas sentenças começa com o diálogo com as crianças sobre o tema da lição seleccionada, que é então

⁷ Desta forma, os métodos para ensinar "palavras isoladas", "pares de palavras", "frases", "sentenças curtas" e "sentenças com pares de palavras", descrito nas páginas precedentes, pertencem todos ao *primeiro processo mental na aprendizagem da leitura* — este processo pelo qual a criança é ensinada a *conhecer pela visão estas palavras, frases e sentenças, as quais ela tinha aprendido previamente pela audição e pelo próprio uso delas*. Durante este processo de aprender a ler, o professor descobre primeiro quais palavras, frases, sentença etc. são familiares aos alunos, guiando então o uso da palavra, frase etc. na conversação e então ensinando-os a conhecer e ler a mesma pela visão.

Durante esse processo, as frases e sentenças familiares devem ser ensinadas na lousa e nos cartões, sem levar em consideração se eles conhecem previamente todas as palavras. As palavras isoladas podem ser aprendidas rapidamente, enquanto se ensina a leitura e a soletração dessas frases e sentenças.

Já que os alunos conhecem o significado e o uso comum de palavras e sentenças, estas devem ser apresentadas a eles para aprender pela visão durante o primeiro estágio na aprendizagem da leitura, não sendo preciso definir essas palavras. Fazer isso é pior do que perda de tempo.

colocada na lousa com os grupos de palavras separados em linhas. Depois de ilustrada a frase, as crianças devem ser convidadas a pronunciar cada palavra, lendo-as em linhas separadas e depois juntas; distribui-se a ficha de leitura, dirige-se a atenção para a soletração e depois para a cópia na ardósia. Trata-se aqui do segundo processo mental na aprendizagem da leitura:

Those exercises that belong to this process require the same kind of mental operation as those which each reader employs after he has acquired some facility in reading. During the second stage the young reader often finds his *familiar words* in new associations, and he meets with new words, *the forms* of which he does not know, although *he may know their meaning when he hears them spoken*. He also meets with words which are unknown to him both by use and form. The things that must be acquired by the pupil to enable him to read new lessons are *The ability to discover the meaning of the familiar words in their new groups, to learn readily the forms of new words that are known by use, also to learn the forms and meaning of those words which are wholly unknown to him, by the aid of known words in the sentence.* (CALKINS, 1883, p. 29-30)⁸

Para o autor, o conhecimento das palavras tem sua origem na fala pois, na primeira vez que se ouve uma sentença é produzida uma noção indistinta do significado das palavras; na segunda vez que se ouve, a noção começa a clarear; na terceira ou quarta vez, a ideia se define. Ouvindo a sentença algumas vezes, as dúvidas são removidas esclarecendo-se a ideia ali representada. Desta maneira, vai-se, por imperceptíveis degraus, conhecendo o significado preciso de um considerável número de palavras e termos cuja definição era desconhecida, sendo esta uma operação mental que alia quantidade ao pensamento e seus símbolos.

⁸ Os exercícios que pertencem a este processo requerem o mesmo tipo de operação mental que cada leitor emprega antes que tenha adquirido alguma facilidade na leitura. Durante o segundo estágio. O jovem leitor frequentemente encontra *palavras familiares* em novas associações e encontra em novas palavras, as *formas* que ele não conhece, embora *ele possa saber seu significado quando ouve-as faladas*. Ele também encontra palavras que são desconhecidas para ele tanto no uso quanto na forma. As coisas que precisam ser adquiridas pelo aluno para capacitá-lo a ler novas lições são - *a habilidade para descobrir o significado de palavras familiares em seus novos grupos, - aprender prontamente as formas de novas palavras que são conhecidas pelo uso, - também aprender as formas e significados das palavras que são completamente desconhecidas para ele, com a ajuda de palavras conhecidas na sentença.*

A transição da leitura da lousa para o livro é muito importante, pois, embora as crianças já tenham adquirido facilidade para ler grupos de palavras, devem acostumar-se a descobrir seu significado, compreendendo os pensamentos e ideias representados em cada sentença lida e desenvolvendo, concomitantemente, a habilidade para ler tão naturalmente como se a estória estivesse sendo contada oralmente.

Algumas implicações da aprendizagem da leitura pelo Método da Palavração

Expostas as principais diretrizes metodológicas para o ensino da leitura elementar contidas no manual *Primeiras lições de coisas*, pode-se considerá-lo um exemplar do movimento de renovação pedagógica ocorrido no século XIX, uma vez que seus objetivos visam à aquisição da "leitura inteligente", voltada para a compreensão das ideias contidas nos textos e, em conseqüência, contrapondo-se aos métodos mecânicos de decifração que imperam até meados do século, cuja tônica reside na habilidade técnica para a descoberta de determinados agrupamentos de letras, formadores de palavras. A "leitura inteligente" é assim denominada porque envolve processos mais complexos de compreensão e raciocínio, acentuando seu caráter de conteúdo formativo, condição assumida pelo ensino da leitura no final do século passado.

Ao método de marcha analítica, portanto, deve ser consignado um avanço nos procedimentos de aprendizagem da leitura pelo fato de prescindirem da memorização precedente das letras, sons ou sílabas. Os renovadores vão, ainda, propor o uso de imagens ou desenhos, mais adequados à motivação, dado que pretendem captar as coisas sob as palavras, as ideias sob os signos. Pelo fato de centrar-se na palavra, fazendo apelo a objetos e materiais concretos e conhecidos pelas crianças, esse método é também mais adequado às características atribuídas ao desenvolvimento infantil, enfeixando na aprendizagem o despertar do interesse e o contentamento com a obtenção da significação. Nestes termos, pode-se dizer que esses métodos são os predecessores dos métodos atuais denominados de globais, tendo ambos em comum o fato de motivarem as crianças para a produção de palavras e frases. Essa evolução no método de ensino da leitura, no final do século passado, é assim pontuada em texto de Chartier e Hébrard:

Para a inspetora das escolas maternais, uma protestante esclarecida: "O aprendizado não deve obedecer à lógica aparente da escrita (da letra à sílaba, da sílaba à palavra, etc.) mas sim à lógica imperiosa do sentido: a unidade mínima é a palavra, elemento privilegiado da frase..." A análise e a síntese escritas da palavra passam a ser possíveis, materialmente possíveis, para todas as crianças, mesmo as mais pobres, porque todos podem dispor desses cartõezinhos em que aparecem impressas as letras que devem ser reunidas sobre a mesa. Assim, já em 1887, tudo estava dito, ou quase tudo, pelo resto do século. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 261)

Deve-se ainda salientar que, consignados sob o nome de método intuitivo, pode-se encontrar uma grande variedade de orientações e prescrições metodológicas, impondo-se, portanto, a análise detalhada a fim de precisar a vertente na qual o autor em estudo se filia. Abrigadas sob a necessidade da renovação educacional desencadeada no final do século passado, encontram-se inúmeras prescrições aos professores, diferentes entre si, que não permitem considerar o método intuitivo como um conjunto de diretrizes unívocas e comuns. As lições de coisas foram entendidas por alguns autores como um novo conteúdo a ser introduzido no ensino elementar, voltado para a abordagem dos objetos, das coisas da natureza e seus elementos, entendimento, por exemplo, fixado no Decreto n.º 7246, de 19 de abril de 1879. Atendo-se somente a exemplos brasileiros, vale lembrar que Rui Barbosa, no substitutivo ao mesmo Decreto, designa as lições de coisas como método geral de ensino, a ser utilizado em todos os conteúdos escolares, adotando, por isso, o modelo elaborado por Calkins, de cuja tradução ele próprio se encarrega.⁹ Mas, quer seja como método geral, quer seja como conteúdo específico, as lições de coisas representam modernização do ambiente escolar e absorção das novas conquistas científicas e pedagógicas, próprias de seu tempo.

MAGNANI (1997) descreve o debate ocorrido no Brasil quanto à adoção do método de leitura baseado na palavração ou na sentencição. Afirmando sempre as potencialidades do método intuitivo ou objetivo e a supremacia do método analítico para o ensino da leitura, as discussões vão desenvolver-se em torno da utilização da sentencição, provavelmente mais adequada aos propósitos formativos dos republicanos paulistas. Deve-se salientar, no entanto, que este debate permanece durante longo tempo na educação brasileira, duração esta

⁹ Argumentos sobre as duas acepções do método intuitivo podem ser encontrados nos Documentos sobre a *Primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro*, já citado

indicativa das dificuldades encontradas para a adoção do método de marcha analítica em substituição àqueles baseados na soletração. CARVALHO (1998) comprova a duração destas discussões centradas na metodologia do ensino da leitura no Estado de São Paulo num estudo que revela também as alterações nos fundamentos sobre os quais se baseiam a aprendizagem a partir da introdução de novos conhecimentos sobre a psicologia infantil.

No entanto, é preciso assinalar que a tradução didática de princípios epistemológicos realizada por Calkins em seu manual é exemplar, devendo ser avaliada também como evidência da complexidade do trabalho pedagógico. Adotadas determinadas premissas sobre o conhecimento em geral, como sua origem nas percepções dos sentidos, as palavras como símbolos das ideias, a obtenção do conhecimento por meio da observação e a atividade intelectual realizada sobre as percepções, o manual de Calkins consegue traduzi-las fielmente em lições, atividades, tarefas e exercícios específicos para determinada faixa etária ou grau escolar, trabalho este considerado por autores contemporâneos como a própria essência do trabalho docente (PERRENOUD, 1993).

O método de Calkins, ao privilegiar a visão como o sentido mais importante para a aquisição do conhecimento escolar, submete todo e qualquer conteúdo a esse preceito e, especificamente no caso da aprendizagem da leitura, privilegia a forma da palavra e sua representação gráfica, que, aliada à audição e ao tato, confluem para a escrita e para a leitura corrente. Na mesma perspectiva, se o princípio reza que a aprendizagem deva se dar do simples ao complexo e do conhecido ao desconhecido, Calkins define a palavra como sendo a unidade e portanto, o ponto de partida do método, uma vez que ela pode ser percebida visualmente, isto é, observada. Dado que a letra não representa ideias, trata-se de propor atividades escolares, nas quais os sentidos possam ser exercitados para a obtenção de ideias.

Outro aspecto que merece consideração é a dificuldade a ser vencida pelos professores da época para uso do manual elaborado por Calkins. Dada sua forma de organização e exposição dos conteúdos a serem ensinados, o texto impõe aos professores um enorme trabalho de estudo e reorganização para ser utilizado em sala de aula na sequências determinada pelo andamento da classe e pela diversidade de atividades ao longo do dia escolar. Este dado merece ser considerado como hipótese para avaliar seu real uso pelos professores no século passado. Embora disponível nas escolas paulistas do início do século, a metodologia ali apresentada implica esforço de reorganização e adoção de novos valores

na educação, mais condizentes com uma cultura racionalista e experimental do que aquela existente no Brasil do século passado.

REFERÊNCIAS

CALKINS, N. A. *First reading from blackboard to books with directions for teachers to accompany Calkins's reading cards*. New York: Taylor & Co., 1883.

CALKINS, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CARVALHO, S. A. S. de. *O ensino da leitura e da escrita: imaginário republicano (1890-1920)*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.

CHARTIER, A.-M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura. 1880-1980*. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

GIOLITTO, P. *Histoire de l'enseignement primaire au XIX e siècle: l'organisation pédagogique*. Paris: Nathan, 1983.

GONÇALVES, V. T. V. *O liberalismo demiurgo*. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareces de Rui Barbosa. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

MAGNANI, M. do R. M. *Os sentidos da alfabetização*. A "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo. (São Paulo - 1876-1994). Presidente Prudente, 1997. Tese (Livre-Docência).

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In: NÓVOA, A. (Org.). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

VALDEMARIN, V. T. *Ensino da leitura no método intuitivo...*

PRIMEIRA Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Documentos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

Texto recebido em 14/05/2001