



UDESC

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ensinar a ler e a escrever:
saberes inscritos em manuais pedagógicos
(Santa Catarina 1856-1892)**

Natália Fortunato

FLORIANÓPOLIS, 2017

*Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos
em manuais pedagógicos
(Santa Catarina / 1856-1892)*



Natália Fortunato

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Orientadora

NATÁLIA FORTUNATO

**ENSINAR A LER E A ESCREVER: SABERES INSCRITOS EM MANUAIS
PEDAGÓGICOS**

(SANTA CATARINA / 1856-1892)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva

FLORIANÓPOLIS/SC

2017

F745e Fortunato, Natalia
Ensinar a ler e a escrever: saberes inscritos em manuais pedagógicos (Santa Catarina / 1856-1892) / Natalia Fortunato. - 2017.
158 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva

Bibliografia: p. 139-153

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

1. Educação – Santa Catarina. 2. Leitura – Estudo e ensino – Santa Catarina. 3. Manuais técnicos. I. Silva, Vera Lucia Gaspar da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.98164 - 20.ed.

NATÁLIA FORTUNATO

**ENSINAR A LER E A ESCREVER: SABERES INSCRITOS EM MANUAIS
PEDAGÓGICOS (SANTA CATARINA / 1856-1892)**

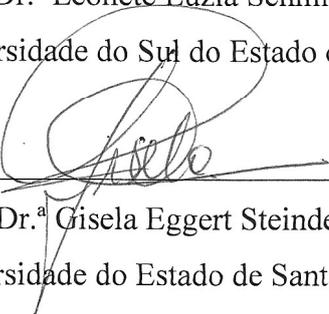
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Banca examinadora:

Orientadora: 
Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Membro: 
Prof.^a Dr.^a Eliane Teresinha Peres
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Membro: 
Prof.^a Dr.^a Leonete Luzia Schmidt
Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina (Unisul)

Membro: 
Prof.^a Dr.^a Gisela Eggert Steindel
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Florianópolis, 17/07/2017

Dedico essa jornada...

Aos meus pais, meus anjos!

Ao meu irmão e a minha cunhada Li, grandes amigos!

A minha afilhada (Marjorie) e aos meus afilhados (Aylon e Kauã Victor)!

Ao meu esposo, grande companheiro!

A minha vó Herondina, mulher de sabedoria infinita!

Ao tio Dinaldo, um grande incentivador!

As minhas estrelinhas no céu, padrinho Hércio e vô Amadeu!

A todas as crianças que passam pelos bancos escolares para aprender a ler e a escrever. Estou com saudades do chão da escola!

AGRADECIMENTOS

Chegada a hora de agradecer. Difícil não se emocionar neste momento. A jornada foi permeada de emoções: foram risos frouxos, e choros também! Cansaço. Alegria. Ansiedade. Insegurança. Superação. Conquistas. Cheguei, chegamos, até aqui. Por isso, quero agradecer.

Agradeço...

À professora Vera Lucia Gaspar da Silva por abrir as portas do Grupo Objetos da Escola, por me acolher e confiar no meu trabalho. E também pelas orientações sempre tão competentes e cuidadosas, foram impecáveis. Grata, imensamente grata, por cada novo aprendizado!

Às professoras Eliane Teresinha Peres, Leonete Luzia Schmidt e Dalva Maria Alves Godoy, que compuseram a banca de exame de qualificação, pelas importantes contribuições, as quais suscitaram inúmeras reflexões na condução final desta dissertação.

À professora Gisela Eggert Steindel que aceitou tão prontamente ser membro da banca de defesa. Posso dizer que as leituras, os diálogos e as trocas durante a realização da sua disciplina contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade do Estado de Santa Catarina que desde a graduação tem contribuído com minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que se empenham para qualificar os cursos de mestrado e doutorado, de modo especial, àqueles com quem cursei disciplinas: Marileia Maria da Silva, Gisela Eggert Steindel, Maria Teresa do Santos Cunha e Vera Lucia Gaspar da Silva.

À Fundação CAPES pelo auxílio financeiro por meio da bolsa de estudos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares, coordenado pela professora Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

Aos colegas do grupo Objetos da Escola pelas trocas, pelo apoio e carinho. Amanda Cividini, Ana Paula Kinchescki, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Danielly Samara Besen,

Dilce Schüeroff, Gustavo Rugoni, Luani de Liz de Souza, Luiza Pinheiro Ferber, Marília Gabriela Petry e Suzana Grimaldi Machado.

Às professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG) e Gladys Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC) que prontamente cederam impressos importantes para a construção desta pesquisa: cartilhas e livros de leitura.

Aos funcionários do setor de Obras Raras da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina que prontamente atendiam aos pedidos realizados.

Aos funcionários do setor de Obras Raras Universidade Federal de Santa Catarina que por diversas disponibilizaram os manuais pedagógicos, fontes desta pesquisa, para serem consultados e fotografados.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, em especial, Bruno de Souza Ferreira, Gustavo Monteiro Franco, Júlia Krüger, Graziela Glória Nunes e Giovânia Glória Nunes, que com profissionalismo auxiliaram na realização da pesquisa empírica.

Aos funcionários do Arquivo Histórico de Blumenau, especialmente à professora Sueli Petry, à museóloga Marcella Borel e à bibliotecária Denízia Régis.

Aos funcionários do Arquivo Histórico de Joinville, em especial, à arquivista, Luiza Klueger Souza.

Aos funcionários da Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina, em especial ao Mauricio pela cordialidade no atendimento e à Alice Vasquez pelo auxílio no levantamento bibliográfico e na formatação do trabalho.

Aos membros do Grupo HISALES - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - pela acolhida no Seminário *HISALES: 10 anos de pesquisa em história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares*. Momento em que tive oportunidade de ampliar conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita, assim como de conhecer um acervo riquíssimo com livros, cadernos e objetos escolares utilizados por crianças e professores num tempo pretérito como também nos tempos atuais.

Às colegas Chris Ramil e Larissa Lima, membros do grupo HISALES, pela troca de materiais e ideias.

Às minhas queridas amigas, Luani Liz de Souza e Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, que tão generosamente contribuíram com sugestões e ideias para a construção do projeto e também da dissertação. Eternamente grata!

Às minhas amigas Hiassana Scaravelli, Sélia Ana Zonin, Sabrina de Los Santos da Silveira pelo carinho, afeto, paciência e acolhida nos momentos difíceis.

À Suzana Grimaldi Machado, minha mais nova amiga carioca, pelas trocas e por segurar a minha mão no percurso deste caminho. “Fala sério! Foi divertido, não foi!?”

À querida Francielle França (UFPR) que tão generosamente compartilhou textos, documentos e fortes abraços.

Às minhas amigas Roberta Fantin e Maike Ricci pelas palavras de motivação.

Ao casal amigo Suzane e Glenio Madruga por estarem sempre presentes, escutando pacientemente os meus desabafos.

Ao meu esposo Rony Brand que pacientemente acompanhou esse processo dando carinho, amor e apoio, buscando sempre que possível facilitar as tarefas cotidianas. Grata por me ajudar nos momentos difíceis.

Aos meus amados pais, pessoas que me ensinaram o que há de mais importante na vida: amar, respeitar e doar-se!

Ao meu irmão, minha cunhada Li, minha afilhada Marjorie e afilhado Kauã Victor por me trazerem a paz que preciso.

À família Marques, madrinha Zoleide e Zenaide, tios, tias, primos e primas, pelas palavras de incentivo e abraços reconfortantes.

À tia Zenaide e vó Rosa por compreenderem a ausência.

Agradecida!

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo principal identificar, apresentar e analisar saberes inscritos para ensinar a ler e a escrever em manuais pedagógicos aprovados como leituras recomendadas para formação de professores em Santa Catarina entre os anos de 1856 e 1892. Justifica-se o investimento de pesquisa pela importância que esses impressos tiveram na preparação de professores, uma vez que traziam consigo conhecimentos tanto para a organização escolar de um modo geral como também orientações metodológicas para práticas educativas, notadamente para o ensino da leitura e da escrita. Além disso, torna-se possível ampliar o que já se sabe a respeito da escolarização da infância catarinense neste tempo. A baliza temporal se dá pela indicação destas obras para formação de professores por meio de atos governamentais e/ou programas da escola normal. Constituem-se como fontes principais os manuais pedagógicos *Curso Prático de Pedagogia* (1856/1870), de Jean Baptiste Daligault, *Primeiras Lições de Coisas* (1886), de Norman Allison Calkins, e *Pedagogia e metodologia: theoria e pratica* (1887), de Camillo Passalacqua. Além destes impressos, mobiliza-se um conjunto de documentos, a saber: regimentos, regulamentos e programas do ensino primário para a escola e para a formação de professores; decretos, leis e atos; correspondências e ofícios da instrução pública; jornais; e também falas e relatórios de presidentes da província catarinense. Estes documentos encontram-se salvaguardados, em sua maioria, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina ou em acervos digitais. Ancorada teoricamente em estudos da História da Educação, esta dissertação toma a análise documental como método de pesquisa, buscando nos documentos consultados vestígios para a compreensão a respeito do ensino da leitura e da escrita. O investimento realizado demonstra que os manuais pedagógicos registram saberes para este ensino e eles ora se assemelham ora se diferenciam, numa relação de permanências e mudanças. No que diz respeito ao ensino da leitura, verificou-se a orientação de diferentes métodos, mas também de outros elementos importantes para o desenvolvimento da competência leitora – pronúncia, entonação, expressividade. Em relação ao ensino da escrita, as orientações em sua maioria versam sobre o desenvolvimento da habilidade de traçar corretamente as letras, ou seja, do aprendizado da caligrafia e da utilização de objetos escolares destinados a este fim – ardósias, penas, cadernos, lápis, mesas e cadeiras. Por fim, foi possível perceber que determinados saberes inscritos nos manuais pedagógicos se afinavam com prescrições da legislação no tocante ao ensino da leitura e da escrita para a escola primária catarinense.

Palavras-chave: Manual Pedagógico. Ensino da leitura e da escrita. Objetos para ler e escrever. Cultura Material Escolar. Santa Catarina.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to identify and present knowledges to teach reading and writing recorded in pedagogical manuals approved as recommended readings for teacher training in Santa Catarina between 1856 and 1892. The investment of research is justified for the importance that these forms had in the training of teachers, since they brought with them knowledges both for the school organization in general, as well as methodological guidelines for educational practices, especially for the teaching of reading and writing. In addition, it is possible to expand what is already known about the schooling of Santa Catarina's children at that time. The temporal mark is given by the indication of these pedagogical handbooks for the instruction of teachers through governmental acts and/or programs of the normal school. The main research sources are the following pedagogical handbooks: *Curso Pratico de Pedagogia* (1856/1870), from Jean Baptiste Daligault, *Primeiras Lições de Coisas* (1886), from Norman Allison Calkins, and *Pedagogia e metodologia: theoria e pratica* (1887), from Camillo Passalacqua. Beside these handbooks, some documents were mobilized, namely: regiments, regulations and programs from primary education to school and teacher training; decrees, laws and governmental acts; correspondence and crafts of public instruction; newspapers; and also statements and provincial presidential reports of Santa Catarina. These documents are mostly preserved in the Santa Catarina Public Archives, in the Santa Catarina State Library or in digital collections. This dissertation is theoretically vinculated in the field of History of Education and takes the document analysis as a research method, seeking in the documents consulted traces to understand the processes of teaching of reading and writing. The research demonstrates that the pedagogical manuals register knowledge for this teaching and they sometimes resemble or discern each other, in a relation of permanencies and changes. Regarding the teaching of reading, the recommendation of different methods was attested, but also other important elements for the development of reading competence - pronunciation, intonation and expressiveness. In the case of writing instruction, the majority of the guidelines deal with the development of the ability to correctly draw letters, that is, the learning of calligraphy and the use of school objects for this purpose – school slates, pens, notebooks, pencils, tables and chairs. Finally, it was possible to perceive that certain knowledges detected in the pedagogical handbooks were related to prescriptions presented in the legislation regarding the teaching of reading and writing for primary school.

Keywords: Pedagogical Handbook. Teaching of reading and writing. Objects for reading and writing. Material Culture of the School. Santa Catarina.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Conteúdos da disciplina Pedagogia e Metodologia no <i>Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense</i>	44
Figura 2 - Capa, contracapa, lombada e folha de rosto do <i>Curso Pratico de Pedagogia</i> (1870) de Jean Baptiste Daligault.....	54
Figura 3 - Organização do título Definição, objetos e divisão da Pedagogia, do <i>Curso Pratico de Pedagogia</i> de Jean Baptiste Daligault (1870).....	56
Figura 4 – Folha de rosto da obra <i>Primary Object Lessons</i> de Norman Allison Calkins.....	59
Figura 5 – Capa, contracapa, lombada e folha de rosto do manual pedagógico <i>Lições de Coisas</i> (1886) de Norman Allison Calkins.....	60
Figura 6 – Apresenta a organização da obra <i>Lições de Coisas</i> de Calkins.	60
Figura 7 - Capa, lombada e folha de rosto do manual pedagógico <i>Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica</i> (1887) de Camillo Passalacqua.....	66
Figura 8 – Árvore sinóptica do manual pedagógico <i>Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica</i> de Camillo Passalacqua (1887).....	67
Figura 9 – Organização dos saberes para ensinar a ler e escrever no manual Pedagógico <i>Curso Pratico de Pedagogia</i> (1870).....	70
Figura 10 - Reprodução da sequência das letras no método antiga soletração.	71
Figura 11 – Sequência de letras no método nova soletração - vogais com sons simples.....	71
Figura 12 – Sequência de letras no método nova soletração - consoantes com articulações simples com uma letra.....	72
Figura 13 – Sequência de letras no método nova soletração - vogais com mais de uma letra.....	72
Figura 14 – Sequência de letras no método nova soletração - consoantes com articulação simples com mais de uma letra.	72
Figura 15 – Sequência de letras no método nova soletração - vogais com sons compostos.....	72
Figura 16 – Sequência de letras no método nova soletração - consoantes com articulações compostas.	73
Figura 17 - Modelos caligráficos de bastardo, cursivo e bastardinho.....	76
Figura 18 – Organização dos saberes para ensinar a ler no manual pedagógico <i>Primeiras Lições de Coisas</i> (1886).....	79
Figura 19 – Representação do ensino da leitura pelo método objetivo de Calkins (1886).	80
Figura 20 – Representação dos passos para o ensino da leitura na primeira fase para o ensino da leitura proposta no manual pedagógico <i>Primeira Lições de Coisas</i>	82
Figura 21 – Processos mentais dos métodos indicados nos manuais pedagógicos <i>Curso Pratico de Pedagogia e Primeiras Lições de Coisas</i>	93
Figura 22 - Ardósias regradas de formas diferentes.....	104
Figura 23 - Lápis de pedra para escrever nas ardósias.....	104
Figura 24 - Solicitação de objetos para Escola de Primeiras Letras de Desterro.	109
Figura 25 - Modelo de escrivaninha com bancos ou classe com sua legenda <i>Cours Pratique Pédagogie</i> de Jean Baptiste Daligault (1851).	114
Figura 26 - Posição viciosa para escrita.....	116
Figura 27 - Posição correta para escrita.....	116
Figura 28 - Medidas para bancos e mesas sugeridos por Camillo Passalacqua em <i>Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica</i> (1887).....	117
Figura 29 - Medidas para bancos e mesas prescritos no Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária de Santa Catarina no ano de 1892.....	118
Figura 30 - Desenho de mesa e banco em orçamento destinado à escola em 1861.	118
Figura 31 - Lições do <i>Primeiro Livro de Leitura</i> de Abílio César Borges.....	125
Figura 32 – Títulos da série graduada de Hilário Ribeiro.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicação dos manuais pedagógicos localizados entre 1856 e 1935.....	19
Quadro 2 - Programa do ensino público primário do Estado de Santa Catarina (1892): discriminação dos conteúdos de leitura, caligrafia e língua vernácula.....	37
Quadro 3 - Título dos capítulos destinados ao ensino da leitura e da escrita.....	50
Quadro 4 - Objetos para o ensino da leitura e da escrita identificados nos manuais pedagógicos.....	100
Quadro 5 - Mobiliário para escolas públicas indicado na legislação.	103
Quadro 6 - Medidas para produção de mesas e bancos indicadas em <i>Curso Pratico de Pedagogia</i> , de Jean Baptiste Daligault (1870).	114
Quadro 7 - Séries graduadas de livro de leitura e cartilha localizadas em Santa Catarina.....	123

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	31
2.1	O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS EM SANTA CATARINA (1856-1892).....	31
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE (1856-1892).....	39
2.3	MANUAIS PEDAGÓGICOS.....	46
3	SABERES PARA ENSINAR A LER E A ESCREVER NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS	70
3.1	<i>CURSO PRATICO DE PEDAGOGIA</i> (1870) DE JEAN BAPTISTE DALIGAULT	70
3.2	<i>PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS</i> (1886) DE NORMAN ALLISON CALKINS.....	78
3.3	<i>PEDAGOGIA E METHODOLOGIA: THEORICA E PRATICA</i> (1887) DE CAMILLO PASSALACQUA... 86	
3.4	SOBRE OS MÉTODOS PARA O ENSINO DA LEITURA NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS	87
4	OBJETOS DA ESCOLA PARA LER E ESCREVER	98
4.1	PRESCRIÇÕES MATERIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E DA ESCRITA NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS.....	100
4.2	OBJETOS PARA ENSINAR E APRENDER A ESCREVER.....	102
4.2.1	Mobiliário: mesas e cadeiras escolares.....	112
4.3	OBJETOS PARA ENSINAR E APRENDER A LER.....	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICE	154
	ANEXOS.....	155

APRESENTAÇÃO

Esta investigação, transformada em pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado, está intimamente relacionada com minha trajetória de formação acadêmica e profissional. Começo, portanto, tecendo as relações entre minha formação e o objeto de pesquisa, pesquisa esta que tem por objetivo identificar e apresentar saberes inscritos em manuais pedagógicos recomendados para formação de professores em Santa Catarina.

Sempre esteve presente na minha formação acadêmica, teórica ou prática, o desejo de "desbravar" fatores imbricados no processo de ensinar a ler e a escrever, para assim compreender como acontece o processo de alfabetização de/em crianças e como elas se apropriam da linguagem escrita.

No decorrer do processo de formação da graduação e de minha atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inquietações sobre a questão da alfabetização sempre foram o impulso para seguir em frente. Busquei, então, conhecer elementos do processo de alfabetização, ou seja, aspectos relacionados à aprendizagem. Por outro lado, também problematizei a formação dos professores alfabetizadores, sujeitos sociais com função importante para o desenvolvimento das habilidades de linguagem escrita das crianças que aprendem a ler e a escrever de forma sistematizada.

Ingressar no curso universitário em Pedagogia fora o primeiro passo dado para trilhar esse caminho. Ao estudar o Projeto Político-Pedagógico da licenciatura escolhida pude constatar que as disciplinas cuja abordagem se dão em torno da alfabetização demorariam a fazer parte da minha formação, por não serem oferecidas nas primeiras fases do curso. Por esse motivo, optei por vincular-me, em momento oportuno, a um grupo de estudos e pesquisas que me possibilitasse o diálogo com teorias, práticas e pesquisas que tratassem da aquisição da linguagem escrita.

Logo no primeiro semestre da graduação vinculei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas PROLINGUAGEM. Nele permaneci durante o período em que cursei Pedagogia, ora como bolsista de Iniciação Científica (IC) ora como bolsista de Extensão, desenvolvendo atividades relacionadas com a questão do ensinar e do aprender a ler e a escrever, com ênfase na aquisição da linguagem escrita, mais precisamente no desenvolvimento da consciência fonológica.

Dentre as inúmeras atividades realizadas pelo Grupo, estava a participação em reuniões de estudos que aconteciam mensalmente. Neste espaço de formação, profissionais da

educação, professores universitários e da Educação Básica, fonoaudiólogos, psicólogos e linguistas, bem como alunos de diferentes licenciaturas, principalmente do Curso de Pedagogia, se reúnem com o objetivo de refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos processos responsáveis pelo ler e o escrever das crianças. Com base em teorias e nos resultados de pesquisas de diferentes campos do conhecimento que se debruçam sobre a alfabetização, a dinâmica do Grupo funciona basicamente com a leitura preliminar de um texto e posteriormente o seu estudo em grupo. Lembro-me com certa clareza do primeiro texto lido e das dificuldades em compreender as ideias compartilhadas pela autora. Tratava-se de questões abordadas por uma importante pesquisadora no campo da alfabetização no Brasil, Magda Becker Soares. No texto intitulado *A Reinvenção da Alfabetização* (2003) a autora diz que para a criança acessar o mundo da escrita existem basicamente duas vias: aprendizagem da técnica e desenvolvimento do uso dessa técnica. Na leitura realizada naquele momento essas questões me deixaram inquieta, pois suscitaram-me inúmeras dúvidas que me sensibilizaram de maneira significativa e me possibilitaram o aprofundamento na compreensão das relações teóricas e práticas da alfabetização.

A partir da inquietação e das questões advindas desta primeira experiência, foram se descortinando em minha trajetória de formação outras possibilidades de buscar o conhecimento produzido na academia e na escola. Desafios que foram se ampliando progressivamente, iniciando pela experiência na Extensão, perpassando a Iniciação Científica até chegar à Pós-Graduação.

Ainda na experiência de Iniciação Científica, a participação em eventos importantes para a área de alfabetização, como no *I CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização* e no *II SIHELE – Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita*¹, ambos em 2013, aguçaram minha curiosidade e culminaram na possibilidade de buscar diferentes caminhos na pesquisa científica, o que, de alguma forma, justifica a minha presença na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

No CONBAIf, as discussões de cunho contemporâneo foram, na época, o atrativo fundamental para participar destes eventos. No entanto, o SHIELE, com a riqueza dos conhecimentos sobre a história da alfabetização a partir das apresentações de pesquisas em

¹ O I CONBAIf e o II SIHELE são eventos realizados bianualmente e organizados pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF, com o objetivo de “contribuir para a avaliação das intensas e extensas discussões sobre alfabetização, no âmbito de pesquisas acadêmicas, práticas educacionais e políticas públicas.” Até o momento, cada um destes eventos teve duas edições. O CONBAIf aconteceu em Minas Gerais (2013) e Pernambuco (2015), e o SIHELE em Minas Gerais (2011 e 2013). Informações disponíveis em: <http://abalf.org.br/eventos/>. Acesso em: 24 de out. 2016.

desenvolvimento por diversos estudiosos, contribuiu para conhecer modos pelos quais a alfabetização é representada pela história e de que maneira esses estudos podem nos auxiliar no sentido de perceber diferenças e similaridades entre o passado e o presente. Além disso, permitiu conhecer pontos discutidos num tempo pretérito, mas que ainda permeiam os debates atuais, como por exemplo, a *questão dos métodos* de alfabetização que inquieta e mobiliza vários sujeitos ao longo da história, desde as últimas décadas do século XIX (SOARES, 2016).

Além disso, faz parte das minhas inquietações desde quando era acadêmica do Curso de Pedagogia e professora alfabetizadora, questionava-me: devemos ou não adotar um método para alfabetizar? Qual método é o mais indicado? Um método funciona para todas as crianças de igual modo? Podemos utilizar mais de um método para uma mesma turma?

As experiências relatadas até aqui almejam explicar um pouco da trajetória de formação antes de ingressar na Pós-Graduação. Embora as experiências estejam mais relacionadas a aspectos de como e o que se ensina com a linguagem escrita, muitas vezes, como num pano de fundo, interpelava-me sobre como acontecia a alfabetização em outros tempos. Que materiais didáticos eram utilizados? Como se dava a formação dos professores que alfabetizavam? Que conhecimentos teóricos e práticos eram considerados importantes para esses docentes?

Vi nessas minhas questões a possibilidade de construir um projeto de investigação que pudesse associar o tema propulsor da minha formação, a alfabetização, a uma abordagem histórica.

Motivada, então, pelas pesquisas no campo da História da Educação, lembrei-me que as cartilhas, tão problematizadas e questionadas por educadores (MORTATTI, 2000a), poderiam ser um objeto importante de investigação. Com o material escolhido foi possível escrever um projeto que se adequasse às necessidades daquele momento, quando precisava pensar no Grupo de Pesquisa ao qual poderia me vincular na inscrição para o processo seletivo. Além disso, foi possível agregar ao tema proposto para pesquisa o assunto para o qual busco dirigir minhas reflexões: alfabetização.

Animada por essa possibilidade, o projeto submetido teve por objetivo investigar a circulação de cartilhas nos Grupos Escolares no período entre 1910 e 1930, bem como refletir sobre concepções de alfabetização nelas expressas. A escolha de vincular esta proposta ao grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares se deu em virtude de o mesmo acolher o Projeto Nuclear intitulado "Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 - 1920)", que tem como foco de

análise a materialidade da escola primária aliada à circulação de ideias presentes nesses materiais/objetos.

Neste sentido, investigar o objeto escolar - *cartilha* - se adequava ao campo de pesquisa da *cultura material escolar*, pois, como aponta Escolano Benito (2012), os objetos, na sua materialidade, são precursores de significado, ou seja, são fontes de discursos e permitem avançar nos conhecimentos acerca dos aspectos relacionados à História da Educação. Compreendendo, portanto, que a materialidade escolar permite a (re)leitura de práticas escolares, este estudo permitiria – ao destacar a presença e a circulação de cartilhas nas escolas públicas primárias de Santa Catarina – o aprofundamento dos conhecimentos acerca da alfabetização numa abordagem histórica.

Ao ingressar no mestrado e amparada pelo projeto submetido, iniciei as buscas por fontes, mais precisamente pelas cartilhas. Com nenhuma experiência empírica no campo da História, passei a frequentar espaços que salvaguardam obras raras. Na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina efetuou-se a primeira *garimpagem* e com resultados positivos. Localizei neste local o exemplar da *Cartilha do Povo* e os exemplares dos *Livros de Leitura*² de Henrique Fontes, além de outros documentos que me aproximaram dos discursos acerca do ensinar a ler e a escrever.

A busca continuou no acervo do Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas (IDCH/ FAED/ UDESC) e do Museu da Escola Catarinense, espaços com uma documentação riquíssima para pesquisa, mas que não correspondiam ao que eu procurava. Também investi algum tempo no Arquivo Público de Santa Catarina em busca de documentos que pudessem servir de fonte, localizando materiais que contribuíram para repensar a proposta inicial deste projeto.

Entre idas e vindas aos arquivos, o *Parecer sobre Obras Didacticas pelo Professor Orestes Guimarães* fora indicado pela professora orientadora Vera Gaspar como um importante documento para iniciar a busca por livros destinados a alfabetização. Além desse documento, a localização de decretos com a indicação de livros a serem adotados em Escolas Isoladas e em Grupos Escolares auxiliaram no sentido de conhecer quais eram as cartilhas recomendadas por meio da legislação. Os decretos citados são: o Decreto nº 596 de junho de 1911 e o Decreto nº 2.186 de julho de 1928.

Após ter acesso ao parecer de Orestes Guimarães e aos Decretos, documentos que indicam as obras didáticas a serem adotadas em escolas públicas primárias de Santa Catarina,

² Tipo de livros escolares denominados como *séries graduadas* por Batista e Galvão (2009). Num conjunto de quatro livros de leitura mais a cartilha de alfabetização, são obras destinadas ao ensino elementar da leitura.

inicie uma busca com o intuito de localizar os livros escolares indicados naqueles documentos – cartilhas e *séries graduadas* de leitura. A pesquisa foi realizada em acervos situados tanto em âmbito local e nacional quanto em esfera internacional. Um número considerável de cartilhas e livros de leitura recomendados pelos documentos supracitados foram localizados. Com alterações no objetivo inicial da pesquisa, as quais serão explicadas a seguir, outros livros categorizados como cartilhas e livros de leitura mencionados em outros documentos catarinenses foram identificados (Apêndice A).

Em meio às garimpagens em busca de fontes, o contato com o trabalho de pesquisa, realizado pela orientadora e com o trabalho de outros colegas, uma fonte, notadamente, despertou minha atenção e interesse, os manuais pedagógicos.

Ao passar na tela do computador o texto de um manual pedagógico digitalizado e me deparar com o conteúdo que elucidava aos professores como ensinar a ler e a escrever, fui de conhecer, estudar e compreender esses conteúdos. Foi, então, que decidi dar uma nova direção a pesquisa que será apresentada na introdução que segue.

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação relaciona-se intimamente com minha trajetória de formação acadêmica e profissional, conforme foi anunciada na apresentação. Lá exponho as afinidades entre minha formação com o objeto e tema de pesquisa, explicando que o objetivo geral é identificar e apresentar saberes inscritos em manuais pedagógicos recomendados para formação de professores em Santa Catarina.

Os manuais pedagógicos mobilizados como fontes principais desta dissertação foram localizados por Gaspar da Silva, Cardoso da Silva e Machado (2016, p. 379) numa pesquisa que buscou identificar e caracterizar “leituras recomendadas para uso na formação de professores do ensino primário e nas Escolas Normais de Santa Catarina, [...] da segunda metade do século XIX aos anos iniciais do século XX”. Trata-se de manuais aprovados e recomendados pelo poder público, tanto por meio de programas de ensino quanto por atos governamentais.

O investimento de Gaspar da Silva, Cardoso da Silva e Machado (2016) se deu pela necessidade de identificar manuais pedagógicos que circularam em Santa Catarina entre meados do século XIX e a primeira década do século XX, reconhecendo-os como impressos que contribuíram para a circulação de ideias, impactaram nas ações docentes e, também, por propagarem ideais de escolarização. O contato das autoras com esses manuais pedagógicos ocorreu por meio do estudo de programas de ensino e de notas de jornais. Inicialmente, as pesquisadoras buscaram identificar manuais pedagógicos indicados para as cadeiras de Pedagogia e Metodologia entre os anos de 1892 e 1935, compreendendo o ano da expedição do *Regulamento da Escola Normal Catarinense*, finalizando com a reorganização da Escola Normal, que passou a se chamar Instituto de Educação. A localização de outros dois manuais em jornais impressos, anteriores ao período estipulado para a pesquisa, fez com que as autoras ampliassem o recorte temporal, abrangendo, deste modo, o período anterior à regulamentação da Escola Normal Catarinense³.

³ No interior do Grupo de Pesquisa e articulados ao projeto *Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 - 1920)*, outros dois trabalhos vinculados ao PPGE/UDESC estão em andamento, os quais utilizam manuais pedagógicos como principais fontes de consulta. Trata-se da dissertação de mestrado de Suzana Grimaldi Machado, intitulada *Da boa distribuição do tempo às fases da vida educativa: organização do tempo escolar em manuais pedagógicos (santa catarina – 1856 e 1911)* da tese de doutoramento de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, cujo título apresentado no exame de qualificação foi *A justa medida do progresso dos*

No quadro 1 são apresentados dados sobre os manuais pedagógicos localizados: autoria, ano e país de publicação do original, ano de publicação do manual no Brasil e dado da fonte que o indica, bem como o ano de referência em Santa Catarina.

Quadro 1 - Indicação dos manuais pedagógicos localizados entre 1856 e 1935.

Título	Autor	Publicação no país de origem	Publicações no Brasil	Fonte que indica ano de referência em SC
<i>Curso Practico Pedagogia</i>	Jean Baptiste Daligault	1851 França	1856 e 1870 Tradução de Santa Catarina por Franc de Paulicea Marques de Carvalho 1865 e 1874 Tradução de Pernambuco por Joaquim Pires Machado Portella	1866 Relatório apresentado à Assembleia Legislativa 1868 Matéria no jornal <i>O Despertador</i>
<i>Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar</i>	Norman Allison Calkins	1861 EUA	1886 Rio de Janeiro	1891 Jornal <i>Republica</i>
<i>Pedagogia e metodologia: theoria e pratica</i>	Camillo Passalacqua	1887 Brasil	Obra publicada em Língua Portuguesa	1892 Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense
<i>Principios de Pedagogia</i>	José Augusto Coelho	1891 Tomos I 1892 Tomo II 1893 Tomos III e IV Portugal	Obra publicada em Língua Portuguesa	1911b Programa de Ensino para a Escola Normal
Didática da Escola Nova	Alfredo Miguel Aguayo	1932 Espanha	São Paulo Tradução e notas de J. B. Damasco e Antonio DÁvila	Circular nº 32, de 26 de setembro de 1935.

Fonte: GASPAR DA SILVA; CARDOSO DA SILVA; MACHADO (2016). Quadro elaborado pela autora⁴.

Como base na indicação de manuais pedagógicos, estabeleço a delimitação espaço-temporal da pesquisa. A investigação proposta para este trabalho inicia em 1856, ano da publicação da primeira tradução do manual pedagógico *Curso Practico de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault, em Santa Catarina e finaliza em 1892, com a indicação do manual *Pedagogia e metodologia: theoria e pratica*, de Camillo Passalacqua, o primeiro manual recomendado no *Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense*, 1892a, quando da regulamentação da Escola Normal em Santa

alunos: *saberes sobre avaliação escolar em manuais de pedagogia da segunda metade do século XIX (1856-1892)* com previsão de defesa em julho de 2018.

⁴ Nas referências bibliográficas é informado o acervo onde as fontes estão disponíveis para consulta.

Catarina⁵. Portanto, além desses dois manuais pedagógicos, faz parte do conjunto de fontes principais desta pesquisa a obra⁶ *Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar*, de Norman Alisson Calkins.

O trabalho realizado tem como delimitação um período marcado por importantes movimentos no ensino primário com vistas à organização do processo de escolarização das crianças. A partir dos três manuais pedagógicos e também de outras fontes, foi possível revelar possíveis mudanças ocorridas no ensino da leitura e da escrita no período proposto.

Esta pesquisa ampara-se numa metodologia denominada análise documental e busca realizar diálogos teórico-metodológicos afinados à História e Historiografia da Educação, à Cultura Escolar e à Cultura Material Escolar.

Para pensar a importância dos manuais pedagógicos, objetos escolares voltados ao ensino e à formação de professores, os quais registram saberes pedagógicos direcionados às práticas docentes, são mobilizadas as reflexões de Vivian Batista da Silva (2005, 2007), Marta Maria Chagas de Carvalho (2001, 2006, 2007), Vivian Batista da Silva e António Carlos da Correia (2004), os manuais são livros que organizam saberes específicos do fazer docente, ou seja, saberes voltados à arte de “ensinar a ensinar”. Como instrumentos importantes à formação do ofício de professor e como parte da cultura escolar, os manuais pedagógicos contribuem para conhecer, ainda que em parte, modos e saberes pedagógicos para ensinar a leitura e a escrita presentes na formação do professor e em práticas realizadas em escolas.

Entende-se a cultura escolar como um conjunto de elementos que organizam e definem a vida escolar, são ações e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, decidir e fazer que institucionalizam a escola no decorrer do tempo, tornando possível que hoje sua história seja contada (VIÑAO FRAGO, 1995). Dentre os elementos que constituem a cultura escolar encontra-se a aquisição da linguagem escrita, esta, conforme alerta Antonio Viñao Frago (1995), é uma experiência cognitiva oferecida pela escola e que está diretamente relacionada à constituição dos sujeitos e à produção do lugar social deles.

⁵ Observam-se, ao longo da segunda metade do século XIX, algumas iniciativas de implantação de uma Escola Normal vinculada ao poder público em Santa Catarina, mas, são iniciativas efêmeras. O ano de 1892 marca a implantação da Escola Normal Catarinense que atravessaria o século e teria longa duração. Para saber mais recomenda-se a leitura do trabalho Marlete dos Anjos da Silva Schaffrath *A Escola Normal Catharinense: ornamento e profissão*. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada no PPGE/UFSC em 1999.

⁶ Para se referir aos manuais pedagógicos as palavras “impresso” e “obra” são tomadas neste trabalho como sinônimas.

Os manuais pedagógicos dentro da perspectiva da cultura material escolar são compreendidos como artefatos que podem ser mobilizados para investigações acerca da escola, entendidos como importantes fontes para a História da Educação, são “espaços” de memória que representam a cultura escolar, teorias e práticas, modos de compreender e praticar a educação num tempo pretérito; impressos que em algum momento ordenaram o ensino (ESCOLANO BENITO, 2001). Foram instrumentos que auxiliaram, instruíram e educaram professores, possuem inscritos em suas materialidades pautas metodológicas que, de alguma forma, sintetizam a cultura prática escolar e a cultura profissional dos professores (ESCOLANO BENITO, 2009). Neste sentido, os objetos podem desempenhar importante função para desvelar a memória da escola (ESCOLANO BENITO, 2010). Além disso, Gaspar da Silva (2013) indica os manuais pedagógicos como importantes documentos para interpretar a materialidade escolar, nestes impressos são apresentados uma série de objetos indicados para as práticas escolares, os quais podem ampliar as interpretações que são feitas de seus usos e funções.

Por entender como imprescindível a compreensão das mudanças no processo de escolarização das crianças no que diz respeito à leitura e à escrita e, desse modo, identificar de que maneira esses saberes são postos nos manuais pedagógicos, amparo-me em teóricos do campo da História da Educação e da Pedagogia. Rosa Fátima de Souza (1998, 2013) e Vera Tereza Valdemarin (2001, 2004), autoras que estudam e caracterizam os momentos de mudanças didáticas e metodológicas na escolarização da infância no Brasil, apontam elementos acerca do ensino da leitura e da escrita. Valdemarin (2001, 2004), por exemplo, reflete sobre aspectos relacionados ao ensinar a ler e a escrever pelo método intuitivo, preconizado na obra *Lições de Coisas* de Calkins (1886), ampliando, portanto, as reflexões apresentadas nesta pesquisa acerca dos saberes inscritos neste manual pedagógico. Além das autoras citadas, trago para o diálogo textos de Jean Hebrárd e Anne-Marie Chartier, os quais contribuem para compreender orientações para ensinar a leitura e a escrita postos no manual pedagógico *Curso Prático de Pedagogia* de Daligault (1870), de origem francesa. Para refletir sobre características, vantagens e desvantagens dos métodos de alfabetização do século XIX e XX, localizados nos impressos, dialoga-se com Berta P. Braslavsky (1971) e Gilda Menezes Rizzo Soares (1980). Fernando Vojniak (2012; 2014), Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2007, 2010, 2016) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2000a, 2000b, 2014) contribuem para a compreensão de mudanças ocorridas tanto no processo de

escolarização do ensino da leitura e da escrita, pois assinalam mudanças ocorridas no período em termos de metodologia e práticas, como na identificação e nos usos de objetos a ele destinados. Por fim, com o objetivo de compreender as mudanças metodológicas no ensino da escrita em termos de ergonomia e modos de ensinar, toma-se como referência teórica Diana Gonçalves Vidal (1998) e Vidal e Isabel de Lourdes Esteves (2003), além de outros teóricos.

Além de examinar os manuais pedagógicos, busquei localizar, recuperar, reunir, ordenar, selecionar e analisar e outros documentos salvaguardados em espaços de guarda de memórias. Essa busca teve por finalidade reunir outras informações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, no intuito de estabelecer possíveis diálogos com os vestígios encontrados na construção de uma narrativa historiográfica.

Depois de definido o objeto de pesquisa, a primeira imersão realizada foi em arquivos para localizar a legislação educacional do período. Para o período imperial (1856-1888), a busca por leis, regulamentos, regimentos, atos e programas baseou-se inicialmente no livro organizado pela Professora Olívia de Maia Mazzoli (1980) intitulado *Ementario da Legislação do Ensino do Estado de Santa Catarina – 1835/1979*. Esta obra encontra-se disponível para consulta física no Arquivo Público de Santa Catarina. Para o período republicado (1889-1892), utilizou-se a base de dados organizada por Vera Lucia Gaspar da Silva durante sua pesquisa de doutoramento.

A busca pela legislação realizou-se, inicialmente, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina⁷, particularmente no setor de Obras Raras, onde consultei o conjunto de livros nomeados como *Coleções de Leis* e *Coleção de Atos*. Neste espaço não localizei todos os documentos da legislação educacional que Mazzoli (1980) indica no ementário, sendo necessário recorrer ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina⁸. Neste investimento, foram reunidos documentos referentes à legislação do período imperial, entre os anos de 1835 e 1888, e aqueles que fazem referência à legislação do período republicano, entre os anos de 1888 e 1892. Com as informações localizadas nestes documentos, foi possível conhecer os conteúdos do ensino primário e objetos escolares destinados ao ensino da leitura e da escrita, bem como verificar

⁷ A Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina foi inaugurada no ano de 1855, há indícios de que seja uma das bibliotecas mais antigas do país. A sede atual está localizada no Centro da Cidade de Florianópolis. Site: <http://www.biblioteca.sc.gov.br/>.

⁸ O Arquivo Público do Estado de Santa Catarina foi criado pela Lei nº 1.196, de 26 de setembro de 1918, mas suas atividades tiveram início apenas no ano de 1931. A sede atual está localizada no bairro Saco dos Limões, em Florianópolis. Site: http://www.sea.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=90&Itemid=24

relações entre prescrições do Estado e saberes inscritos nos manuais pedagógicos, inclusive títulos de obras destinadas ao ensino primário, fontes que foram mobilizadas ao longo dos capítulos desta pesquisa⁹.

Além da busca por leis, regimentos, regulamentos e programas teve continuidade no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina. Neste espaço também realizei certo investimento a fim de localizar documentos em Ofícios Expedidos pela Diretoria de Instrução Pública e Correspondências Recebidas pela Diretoria de Instrução Pública¹⁰. Esses documentos, em boa parte manuscritos, trazem consigo uma série de informações acerca da organização da Instrução Pública que, nos limites desta pesquisa, não puderam ser lidos na íntegra. Para este momento, debruicei-me em busca de informações acerca da materialidade destinadas, provavelmente, às práticas de alfabetização. Desse modo, localizei um conjunto de solicitações e aquisições de objetos, como: catecismo, gramáticas, livros de leitura, cartilha, silabários, ardósias (lousas), lápis de pedra, papel, lápis de pau, penas de ave, penas de metal, canivetes para aparar penas, modelos de escrita, mesas e cadeiras, dicionários, entre outros. Com esses dados, junto aos manuais pedagógicos, legislação e livros de leitura, arquitetou-se o 4º capítulo desta dissertação.

Além desses dois espaços localizados na Cidade de Florianópolis, empreguei tempo de pesquisa em arquivos e museus de outras localidades: Blumenau e Joinville. Em Blumenau consultei documentos no Arquivo Histórico e observei objetos escolares no Museu Histórico de Blumenau. Os registros de objetos constantes no Museu são utilizados como imagens ilustrativas no decorrer do texto. Voltando ao Arquivo Histórico, percebi a riqueza do acervo que se encontrava em processo de organização. Lá, localizei uma variedade de documentos como livros, relatórios, memoriais, sendo que muitos deles estavam escritos em alemão, em função da colonização da cidade.

No arquivo Histórico de Joinville, a ida tinha um objetivo específico, consultar o *Relatório do Colégio Municipal de Joinville (1907-1909)*, elaborado por Orestes Guimarães sobre a instrução pública catarinense de 1910 a 1911. Embora nele estejam colocadas várias informações acerca do ensino da leitura e da escrita, com a mudança no recorte temporal da pesquisa, esse documento não foi utilizado como fonte.

⁹ Os textos das leis utilizadas nesta pesquisa estão disponíveis em:

<<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/p/acervo-digital-santa-catarina.html?m=1>>

¹⁰ No instrumento de pesquisa que organiza os documentos da educação neste acervo consta a informação de que as correspondências se organizam em 87 volumes no período que compreende 1855-1901/1908-1921 e os ofícios se organizam em 34 volumes no período que compreende 1875-1877/1981-1908.

Outro acervo visitado durante o mestrado foi o HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares –, localizado em Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul. Este local possui um número significativo de documentos acerca do ensino da leitura e da escrita de tempos pretéritos. Busquei neste espaço algumas obras sinalizadas no Apêndice I. Na oportunidade, consultei manuais pedagógicos, cadernos de professores e de alunos, livros escolares, objetos escolares, entre outros. A troca de informações e materiais contribuiu para pensar possibilidades de caminhos a serem tomados durante o percurso de elaboração desta dissertação¹¹.

Por fim, em tempo de encerrar a pesquisa empírica, dediquei-me à leitura de relatórios, falas e mensagens do Governo do Estado do período em estudo. São documentos produzidos pelo poder público catarinense e estão inseridos numa coleção intitulada *Memória Estatística do Brasil*¹², organizada pela Biblioteca do Ministério da Fazenda no Rio de Janeiro, disponíveis *on-line*¹³. Foram lidos relatórios, falas e mensagens destinadas à Assembleia Legislativa pelos presidentes da província¹⁴ referentes ao período compreendido entre 1855 e 1893. Esses documentos, em sua maioria, dedicam-se aos seguintes objetivos: relatar a precária situação do ensino público em Santa Catarina; apontar a má formação dos professores como uma das razões do insucesso da escola primária, destacando a necessidade do governo priorizar a preparação de docentes; registrar dados estatísticos sobre a frequência e matrículas de alunos, entre outras informações acerca da escolarização em todos os níveis. A princípio, lancei um olhar cuidadoso sobre esses documentos, pois no relatório de junho de 1866 o Presidente Adolpho Lacerda indica o manual pedagógico *Curso Prático de Pedagogia* de Jean Baptiste Daligault para a leitura de professores em exercício e em formação. Considerei, a partir deste dado, que pudesse haver outras informações sobre a circulação, aquisição e leitura das obras mobilizadas neste estudo, assim como sobre o ensino da leitura e da escrita, que facultassem o avanço da pesquisa.

¹¹ Este acervo foi visitado no decorrer do evento *Seminário HISALES: 10 anos de pesquisa em história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares*, que aconteceu nos dias 23 e 24 de junho de 2016.

¹² Trata-se de um projeto que disponibiliza “obras raras contendo estatísticas sociais, demográficas, de saúde, econômicas e de finanças públicas do século XIX e XX”. Informação disponível em: <https://archive.org/details/memoriaestatisticadobrasil&tab=about>. Acesso em: 07 de jun. de 2017.

¹³ Alguns relatórios, falas e mensagens de presidentes da província também estão disponíveis no Arquivo Público de Santa Catarina.

¹⁴ As falas, relatórios e mensagens dos presidentes de província podem ser acessados no *site*: <https://archive.org/details/memoriaestatisticadobrasil>.

A partir dos relatórios da província e do conjunto de leis consultadas para esta pesquisa, percebe-se a busca por um “ordenamento legal”¹⁵ da educação escolar em Santa Catarina.

Entre falas, mensagens e relatórios dos presidentes provinciais esteve em pauta neste período a questão da obrigatoriedade, da adequação da estrutura física, do provimento material satisfatório, além de informações relacionadas à quantidade de escolas que abriam e fechavam, assim como o número de matrícula e de frequência dos alunos.

Debates circulavam em defesa de uma escolarização destinada a uma grande parcela da população, a qual ainda não tinha acesso ao ensino primário. Outras questões debatidas eram as dificuldades e precariedades materiais e pessoais; falta de materiais, espaços inadequados ao ensino e dificuldade de uma formação apropriada dos professores. O governo justificava a precariedade elencando problemas nos cofres públicos e, também, professores sem preparação adequada. Ademais, a população a qual se buscava escolarizar pouco sentido via na escola, o mínimo aprendido já era suficiente para os pais retirarem as crianças da escola:

[...] de ordinário, si o menino tem a infelicidade de poder ler qualquer carta de modo que o pai o compreenda, admirado da sabedoria do filho, retira-o logo da escola, considera-o apto para escrivão pelo menos. (SANTA CATARINA, 1887, p. 95-96).

Em alguns dos relatórios da província catarinense consta a informação de que as crianças não frequentavam a escola pois seus pais precisavam delas nos afazeres domésticos. Portanto, o pouco que se aprendia já era considerado suficiente.

Faria Filho (2000, p. 136) explica que

[...] os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social.

É, portanto, no século XIX que verificamos uma série de movimentos no sentido de constituir uma cultura escolar cujos tempos, espaços e currículos são criados, modificados e ampliados. Eis que isso não é diferente para o tema desta pesquisa. Ensinar e aprender a ler e escrever foi agregando “outros conhecimentos e conteúdo”, ampliando, desta forma, o rol de conhecimentos sobre estes saberes. Por conta das

¹⁵ Termo utilizado por Faria Filho (2000) quando se refere a um conjunto de leis produzidas para organizar o ensino público.

buscas empreendidas e das hipóteses elencadas, mudanças e permanências são percebidas. Localizou-se, assim, indícios de mudança de prescrições para o ensino da leitura e da escrita, bem como a utilização de diversos objetos.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, são evidentes as transformações a partir da metade do século XIX e do início do século XX. Esta fora uma “fase polêmica, de acirradas disputas entre autores e defensores de métodos e compêndios”, mas também foi marcado por debates pedagógicos, didáticos e científicos que influenciaram na propagação de objetos, bem como na produção nacional de livros didáticos (VOJNIAK, 2014, p. 20).

Com base nas informações anteriores e para delimitar a proposta de trabalho junto aos manuais, tendo a leitura e escrita como tema, fiz uma busca a fim de localizar produções que se relacionassem ao objeto de estudo desta pesquisa com o intuito de constituir um levantamento bibliográfico. Foram consideradas apenas as publicações da última década – 2006 a 2016 – entre artigos, teses e dissertações, contendo os seguintes descritores: manual pedagógico, manuais pedagógicos, manual escolar, manuais escolares, manual didático, manuais didáticos, livro escolar, livros escolares, livro didático e livros didáticos. O intuito era localizar trabalhos que articulassem a fonte principal desta pesquisa, manual pedagógico, ao seu tema, ensino da leitura e da escrita.

Inicialmente, as bases de dados das bibliotecas públicas de Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foram rastreadas. Verifiquei um pequeno número de estudos historiográficos que se debruçam sobre as questões de alfabetização, ensino e aprendizagem da linguagem escrita no contexto catarinense.

Estudos como o de Ângela Beirith (2009), *O ensino da leitura em escola isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)*, e o de Fernando Vojniak (2012; 2014), *O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX*, localizados nas bases de dados da UDESC e da UFSC, respectivamente, apontam alguns elementos que podem contribuir para a pesquisa que realizo, uma vez que tratam da mesma temática.

Além dessas bases de dados, para compor o levantamento bibliográfico foram consultados o Portal Capes, o Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e sites de periódicos da área¹⁶.

¹⁶ Revista Brasileira de História da Educação, Revista Perspectiva, Revista Linhas, Revista Percursos, Revista da ASPHE, Cadernos de História da Educação, Revista Pedagógica, Cadernos do Centro de

Foram localizadas uma tese e uma dissertação. A tese de Bárbara Cortella Pereira (2013), com o título *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)*, e a dissertação de Olivia Rochadel (2015), que recebe o título *Curso Prático de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX*.

Nos periódicos consultados, foram selecionados quatro artigos. O texto O trabalho didático na obra de Calkins: a alfabetização segundo o método intuitivo, de Enilda Fernandes na *Revista HISTEDBR* (2014), e três artigos da *Revista Brasileira de História da Educação: Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870 – 1920)*, de Vera Lucia Gaspar da Silva (2013), A função social da escola e a constituição da forma escolar (Brasil/Portugal, 1870 – 1932), de Vera Teresa Valdemarin (2013), e A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920), de Rosa Fátima de Souza (2013). Os dois primeiros artigos apresentam aspectos relacionados ao provimento material da escola, entre eles os que são destinados ao ensino da leitura e da escrita, já o último indica a leitura e a escrita como saberes importantes para a formação do homem moderno.

Com base nas produções localizadas, é possível indicar que poucas são as publicações que trazem o manual pedagógico articulado com o ensino da leitura e da escrita. Na busca realizada, os trabalhos que mais se aproximam desta proposta são a tese de Bárbara Cortella Pereira (2013) e o artigo de Enilda Fernandes (2014), os quais procuram identificar os saberes para ensinar a ler e a escrever em manuais pedagógicos.

Além de artigos, teses e dissertações, foram publicados livros escritos ou organizados por pesquisadores de referência na área da História da Alfabetização, os quais analisam a escolarização do ensino da leitura e da escrita em vários estados brasileiros pela perspectiva histórica. Neles, há indicativos de métodos, livros didáticos e outros objetos utilizados nas práticas de ensino e de aprendizagem. Em seguida, listo os livros identificados:

- *Os sentidos da alfabetização* – de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000a).

- *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG; RS; MT – séc. XIX e XX)* – organizado por Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Isabel Pereira Maciel (2006).
- *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola* – organizado por Cleonara Maria Schwartz, Eliane Peres e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2010).
- *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história* – organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti (2012).
- *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático* – organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2014).
- *Livro, leitura e leitura: perspectiva histórica* – organizado por Samuel Luis Velázquez Castellanos e Cesar Augusto Castro.

Em consulta ao sumário dos livros mencionados, identificou-se dois artigos que trazem manuais pedagógicos para investigar aspectos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, ambos localizados no livro *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*, organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2014), a saber: Modelos para ensinar a leitura: dois manuais de ensino de leitura para professores: décadas de 1940-1960, de autoria de Maria Teresa Santos Cunha, e Manuais para ensinar a leitura e a escrita (1940-1950) na história da alfabetização no Brasil, de autoria de Maria do Rosário Longo Mortatti.

Com o intuito de balizar o objeto de pesquisa e conseguir respostas aos objetivos desejados neste estudo, foi formulado o seguinte objetivo geral: identificar, apresentar e analisar saberes inscritos para ensinar a ler e a escrever em manuais pedagógicos recomendados para leitura entre os anos de 1856 e 1892 em Santa Catarina.

Para o alcance do objetivo geral foram traçadas as seguintes formulações:

- œ Que métodos são indicados para o ensino da leitura?
- œ Há relação entre os métodos de leitura indicados nos diferentes manuais?
- œ Há outras recomendações, além de métodos, para o ensino da leitura?
- œ Que métodos são indicados para o ensino da escrita?
- œ Existe alguma relação nas indicações realizadas para o ensino da escrita nos diferentes manuais?
- œ Há recomendação de que o ensino da leitura e da escrita devam ser simultâneos?

- œ Os manuais indicam objetos que devam ser adotados para ensinar a ler e a escrever?
- œ Se há indicação de objetos, que orientações são realizadas para as práticas?
- œ Que relações dos saberes inscritos nos manuais pedagógicos podem ser realizadas com prescrições em documentos da legislação educacional do período?

Em seu formato final o texto da dissertação organiza-se em três capítulos, além deste introdutório.

O segundo capítulo, intitulado Contexto da Pesquisa, está organizado em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo busca apresentar um panorama acerca do ensino da leitura e da escrita nas escolas primárias a partir de documentos da legislação vigente entre os anos de 1856 e 1892. No segundo são relatados aspectos da formação docente, evidenciando-se as ações idealizadas para a preparação de professores do ensino primário enquanto não se constituía a Escola Normal. No terceiro subcapítulo explica-se como são compreendidos os manuais pedagógicos em termos teóricos e o porquê de serem tomados como fontes principais de investigação. Este subcapítulo contém a descrição dos impressos mobilizados nesta dissertação (DALIGAULT, 1870; CALKINS, 1886; PASSALACQUA, 1887): autoria, local de publicação, tradução, tradutor, características físicas, organização da obra, conteúdo, entre outros aspectos.

No terceiro capítulo, cujo título é Saberes para ensinar a ler e a escrever nos manuais pedagógicos, realiza-se uma descrição minuciosa dos saberes inscritos para o ensino da leitura e da escrita. No decorrer da exposição efetivam-se, dentro do possível, apontamentos no sentido de sinalizar semelhanças entre prescrições em regulamentos, regimentos e programas e as orientações, indicações ou sugestões inscritas nos manuais pedagógicos. Por fim, apresenta-se uma breve reflexão sobre características, diferenças, semelhanças, vantagens e desvantagens dos métodos indicados para ensinar a ler e a escrever com base nas definições de método realizada por Braslasvsky (1871) e Soares (1980).

O recorte temporal definido para esta pesquisa é marcado por significativas mudanças e uma nova organização no ensino primário, sobretudo em relação ao provimento material das escolas. No terceiro capítulo, intitulado Objetos da escola para ler e escrever, são apresentados os objetos localizados para o ensino da leitura e da escrita, buscando evidenciar entradas, permanências, mudanças, usos e desusos. Esses

objetos foram identificados em regulamentos e regimentos do ensino primário, ofícios e correspondências da instrução primária, os quais são analisados à luz dos manuais pedagógicos e de teóricos que já investigaram usos e funções escolares destes artefatos (VIÑAO FRAGO, 2008; FERNANDES, 2008; RAZZINI, 2008; BATISTA e GALVÃO, 2009; BARRA, 2016). Os objetos localizados estão organizados em duas categorias, aqueles voltados para a escrita e aqueles destinados à leitura.

Ao final, as Considerações Finais retomam o caminho da pesquisa, e são colocados ao leitor os objetivos alcançados, além de se indicar possíveis investimentos de pesquisa para o futuro.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo expor ao leitor aspectos gerais do contexto desta pesquisa. Pretende-se apresentar um panorama acerca do ensino da leitura e da escrita nas escolas primárias catarinenses, contar sobre a formação de professores no Estado de Santa Catarina e, por fim, elucidar o que se entende por manual pedagógico, e também descrever aqueles tomados como fontes principais deste trabalho.

2.1 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS EM SANTA CATARINA (1856-1892)

Neste subcapítulo, busca-se identificar o “currículo”¹⁷ do ensino da leitura e da escrita das escolas públicas primárias nas leis do período compreendido entre os anos de 1856 e 1892 que versam sobre o tema. Em Santa Catarina, as escolas públicas passaram a ser criadas, organizadas e mantidas pelo Estado no início no século XIX. Antes da independência política do Brasil, em 1822, a educação escolar era acessível basicamente à elite, que tinha condições de enviar seus filhos para estudarem em escolas da Corte ou de outros países (SCHMIDT; SCHAFASCHEK; SCHARDONG, 2012, p. 177) ou, contratar preceptores.

Até a promulgação do Ato de 1834, que tornava a instrução pública responsabilidade das províncias, em Santa Catarina o número de escolas era bastante reduzido tendo por referência a população existente. Segundo Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012, p. 141), a escola pública dava seus primeiros passos, “cuja a organização estava imbuída no processo de constituição do próprio Estado. Tanto os aspectos econômicos, políticos e culturais como a estrutura administrativa estavam sendo geridos, criados, tomando corpo, naquele momento”.

A primeira ação provincial em Santa Catarina, para organização da instrução pública, está materializada na Lei nº 35, de 14 de maio de 1836 (FIORI, 1991). As escolas eram chamadas de “escolas de primeiras letras” e nelas ensinava-se a ler, a escrever, as quatro operações aritméticas, a gramática da língua nacional e a doutrina cristã. Nas escolas com poucos alunos empregava-se o método individual, em outras,

¹⁷ A palavra “currículo” será utilizada entre aspas pois neste período não era utilizado esse termo. A decisão inspira-se nas orientações de Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012).

com um número maior de alunos, utilizava-se o método Lancaster ou de ensino mútuo (FIORI, 1991¹⁸).

Entre os anos de 1836 e 1854, ler, escrever e conhecer a gramática portuguesa (ou da língua nacional), junto a outras disciplinas¹⁹, formavam a base do “currículo” das escolas de primeiras letras. Nas leis e regulamentos pesquisados não havia discriminação dos saberes específicos para cada matéria. O ensino da leitura, da escrita e da gramática era ofertado para ambos os sexos, embora houvessem escolas que diferenciavam o atendimento ao público feminino e ao masculino naquele período (SANTA CATARINA, 1836; 1840; 1843; 1845; 1854). O método empregado no ensino durante este período variou entre o individual e o lancasteriano.

As escolas adotavam o método de ensino individual em locais onde a população era menor (FIORI, 1991). Como este método o professor

chamava um aluno de cada vez, separadamente, ficava com ele por alguns minutos, dando-lhe algumas orientações de leitura e de escrita e de cálculo das operações básicas. [...] Nas melhores situações, cada aluno dispunha de uma lousa de pedra pequena para exercitar a escrita. (MARCÍLIO, 2016, p. 213-214)

Fiori (1991, p. 34) explica que os “estabelecimentos de ensino das cidades e vilas mais populosas empregavam o método Lancaster ou de ensino mútuo”.

Desenvolvido no final do século XVIII, pelos ingleses Lancaster e Bell, no método lancasteriano ou mútuo, segundo Marcilio (2016, p. 208) fora considerado pelos ingleses “um método barato para alfabetizar um número considerável de crianças numa só classe e com um único professor”. Fiori (1991, p. 34) explica que por esse método “cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um aluno considerado mestre de turma (decurião). O professor ensinava a todos os alunos e estes agrupados em turmas, mutuamente se ensinavam, orientados pelo aluno designado como mestre da turma”.

Em 1859 foi elaborado o primeiro *Regulamento da Instrução Primária de Santa Catarina*. Neste documento é possível perceber uma série de mudanças na organização das escolas de primeiras letras para o sexo masculino: o ensino passa a ter duração de quatro anos, é organizado com quadro de horário para as atividades e com especificação dos saberes a serem ensinados às crianças. Essas mudanças “demonstram uma nova

¹⁸ A pesquisadora Neide Fiori foi a primeira que sistematizou em livro a história da educação na província catarinense.

¹⁹ Quatro operações de aritmética; quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; princípios de moral e doutrina cristã. Para as meninas, além das disciplinas já mencionadas, eram ensinadas prendas domésticas necessárias à boa educação feminina. Mais informações sobre o que era ensinado nas escolas durante esse período podem ser encontradas em Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012).

característica na organização da escola primária catarinense” (SCHMIDT; SCHAFASCHEK; SCHARDONG, 2012, p. 177).

Ainda no *Regulamento da Instrução Primária* de 1859, pode-se observar alguns dos conteúdos destinados à leitura e à escrita, como: ensinar a escrever em bastardo, bastardinho e cursivo; conhecer as letras do alfabeto; fazer a junção de sílabas; e realizar a pronúncia e as pausas adequadas para a leitura. Os saberes a serem desenvolvidos no ensino da leitura, da escrita e da gramática são especificados da seguinte maneira no regulamento:

- §1.º ano:
 - 1.ª parte – Conhecimento do alfabeto, sílabas, junção destas em palavras bem pronunciadas.
 - 2.ª parte – Formação de linhas, hastes e letras maiúsculas, minúsculas.
- §2.º ano:
 - 1.ª parte – Leitura corrida, pronúncia clara, procurando ler com as pausas da pontuação.
 - 2.ª parte – Escrita de frases em bastardo, bastardinho e cursivo.
- §3.º ano:
 - 1.ª parte – Leitura de prosa e verso, com pontuação e cadência.
 - 2.ª parte - Bastardo, bastardinho, cursivo, escrevendo definições de aritmética e de gramática.
- §4.º ano:
 - 1ª parte – Gramática, regras decoradas e análise.
 - 2.ª parte Cursivo, apurando a letra. (SANTA CATARINA, 1859, Art. 1º).

Conforme alertam Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012, p. 179), a escola começa a se organizar de forma mais precisa a partir deste regulamento, “passando uma ideia de ordem”. Percebe-se, assim, a consolidação de uma cultura escolar que, ao se estruturar como tal, organiza a vida dos sujeitos pertencentes a este espaço. Muitos aspectos ganham uma nova forma a partir deste regulamento, como: avaliação, tempo, conteúdos, funções de professores, diretores e inspetores, entre outros.

Durante o período imperial, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita em Santa Catarina, a mudança mais significativa em termos de conteúdo aparece no *Regulamento da Instrução Primária* de 1859. Depois desse período, temos alguns outros documentos que trazem elementos referentes ao ensino da leitura e da escrita, mas não tão minuciosos quanto o citado. O *Regulamento da Instrução Pública* de 1868, em execução à Lei nº 600, de 15 de abril do mesmo ano, no capítulo III, artigo 49º, orienta que o ensino público, além de outras disciplinas, compreenda leitura, escrita e noções essenciais de gramática, não oferecendo outras informações acerca dos conteúdos a serem explorados na escola pública (O MERCANTIL, 1868, Ano VII, nº 730, p. 2).

No ano de 1875, através da *Reforma da Instrução Pública Primária da Província de Santa Catarina*, aprovada pela Lei nº 776, em 21 de maio são dadas orientações para o ensino da leitura e da escrita de acordo com o tipo de escola. Nas escolas urbanas da Capital e em cidades da província seriam ministradas “Artes de ler, ler e contar cientificamente [...] e gramática portuguesa”²⁰. Já nas escolas rurais das vilas, freguesias e arraiais, os alunos seriam ensinados a ler e escrever ditado com prática de ortografia²¹. Não há nesta lei outras especificações a respeito do ensino da leitura e da escrita na escola (SANTA CATARINA, 1875, Art. 4 e 5). Em 1879, com o novo *Regulamento da Instrução Pública*, são mantidas as orientações da Lei nº 776 do ano de 1875 para o ensino da leitura e da escrita²² (SANTA CATARINA, 1875).

Na reorganização da instrução pública, prevista na Lei nº 898 de 1º de abril de 1880, o regulamento expedido organiza o ensino da leitura e da escrita de acordo com a categoria da escola em 1ª, 2ª ou 3ª entrância²³, compreendendo a cada entrância uma especificidade. Para a 1ª entrância consta as seguintes orientações: ler, escrever ditado, noções essenciais da gramática da língua portuguesa. A 2ª entrância dá conta de leitura e escrita com os conhecimentos ortográficos e gramática da língua portuguesa. Para a 3ª entrância estão, além das categorias já mencionadas, o maior desenvolvimento da gramática da língua portuguesa²⁴ (SANTA CATARINA, 1880, Art. 50º, 51º e 52º).

Em 1885, pelo Ato de 21 de agosto, o Presidente da Província manda adotar nas escolas de ensino primário o *Segundo Livro de Leitura*, o *Terceiro Livro de Leitura* e a *Cartilha Nacional* escritos por Hilário Ribeiro, os quais não deveriam substituir os livros que já circulavam nas escolas (SANTA CATARINA, 1885a). Isso indica que outros, destinados ao ensino da leitura e da escrita, já circulavam no ensino primário de Santa Catarina. Esses livros possibilitam conhecer outros conteúdos destinados ao

²⁰ Além de ensinar a ler, escrever e contar, o ensino nestas escolas compreendia: noções de civilidade, de moral e doutrina cristã; gramática portuguesa; noções de história e geografia pátrias; leitura corrente da constituição e desenho linear.

²¹ Além de ensinar a ler e escrever ditado, o ensino nestas escolas compreendia: contar as quatro espécies em inteiros e decimais, conhecimento prático das proporções e do novo sistema de pesos e medidas. Também eram contempladas noções de civilidade e de moral, doutrina cristã e leitura da constituição, além de agricultura adotada para o melhoramento da lavoura.

²² Compreendendo também as seguintes disciplinas: gramática da língua nacional, doutrina cristã e as prendas domésticas necessárias à boa educação feminil.

²³ As escolas de 1ª entrância eram aquelas localizadas em freguesias e arraiais. As de 2ª entrância ficavam em cidades e vilas. Já as de 3ª entrância funcionavam na capital.

²⁴ As outras matérias eram destinadas a cada entrância de maneira específica. Para a 1ª entrância: contar as quatro espécies, conhecimento prático das proporções e novo sistema de pesos e medidas; noções de civilidade e moral; doutrina cristã. Na 2ª entrância: noções de civilidade e moral; doutrina cristã; contar as quatro espécies em inteiros e decimais, conhecimento prático das proporções, do novo sistema de pesos e medidas e as suas conversões; leitura corrente da constituição do Império. Já na 3ª entrância: Aritmética, noções de geometria e geografia do Brasil.

ensino da leitura e da escrita. No caso da *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, segundo Mortatti (2000a), o método utilizado pelo autor é o sintético fônico e o ensino da leitura e da escrita devem acontecer simultaneamente. Conforme o autor,

Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome delas. Uma vez que o aluno conheça perfeitamente o elemento fônico correspondente a cada vogal, começará o professor a ensinar-lhe a escrever com giz, no quadro negro, primeiro o i, que é a vogal mais elementar, e sucessivamente o u, e, o, a. [...]. Por último, pedimos aos Srs. Professores que, além de educarem convenientemente nas crianças os órgãos da audição e os órgãos vocais da palavra, votem a mais vigilante atenção em corrigir os defeitos e vícios da pronuncia na leitura (RIBEIRO, 1936, apud MORTATTI, 2000a, p. 54).

Assim como Daligault (1870), Hilário Ribeiro alerta o professor para o desenvolvimento de uma pronúncia adequada e para a correção de possíveis vícios de linguagem.

Com a proclamação da República, a educação escolar é reorganizada afinando-se a uma nova ordem de valores políticos e sociais. Neste período, em Santa Catarina, a instrução pública apresentava muitas fragilidades, as quais eram reconhecidas pelo governo, tais como: formação inadequada de professores, número de escolas escassas, faltas de materiais didáticos e estrutura física precária, sendo a indicada como a maior das fragilidades a ausência de formação e de qualificação dos professores. Mesmo com inúmeras questões a serem resolvidas pelo poder público, a escola pública crescia, tanto em número de matrículas quanto em frequência dos alunos às aulas (FIORI, 1991, p. 34).

Perante as inúmeras dificuldades encontradas pelos governantes no funcionamento das escolas catarinenses, foram realizadas, segundo Fiori (1991) no decorrer dos primeiros anos do regime republicano, algumas reformas para a reorganização do ensino público primário, são elas: a *Reforma da Instrução Pública* em 1892 pelo Decreto nº 155, de 10 de junho daquele ano; a aprovação do *Regulamento da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina* em 1894 através da Resolução nº 1454, de 06 de dezembro de 1894, e da Lei nº 112, de 4 de outubro de 1894; o *Regulamento da Instrução Pública* em 1907 com base no Decreto nº 348, de 07 de dezembro do mesmo ano; e a *Reforma da Instrução Pública* aprovada pela Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, efetivada pelo Decreto nº 585, de 19 de abril de 1911, que expede o

Regulamento da Instrução Pública de 1911²⁵. A *Reforma da Instrução Pública*, em vigor a partir de 1911, foi considerada uma ação importante, pois viabilizou mudanças significativas no contexto educacional catarinense (FIORI, 1991).

Com base nas indicações de Fiori (1991), foram consultados os documentos das reformas e reorganizações para verificar como havia sido organizado o ensino da leitura e da escrita no início da República. Antes disso, o último documento consultado a fim de verificar as orientações acerca do ensino da leitura e da escrita no período imperial foi a Lei nº 898, de 1º de abril de 1880. Neste documento há a indicação de que os conteúdos seriam organizados conforme o tipo de escola e não são fornecidas informações mais detalhadas de quais habilidades deveriam ser desenvolvidas. No decorrer do Império, a indicação, na maioria das vezes, era apenas de ensinar a ler e a escrever, sem discriminação de conteúdos para essas matérias. Apenas encontramos um detalhamento em 1859, quando foi elaborado o primeiro *Regulamento da Instrução Primária de Santa Catarina*.

No final do século XIX, percebe-se uma descrição minuciosa dos conteúdos para as matérias escolares. Tal ação busca acompanhar a racionalização da escola primária, intensificada com a chegada do regime republicano que prevê formas de detalhar, aprimorar, controlar e ordenar as práticas escolares. Por sua vez, os conteúdos passam a ser fragmentados em unidades e lições, distribuídos gradualmente nos programas do ensino primário seriado, sendo algumas indicações elaboradas para dar conta da melhor forma de ensinar determinadas matérias escolares (SOUZA, 2013).

No documento do *Regimento Interno para escolas públicas de Instrução Pública*, de 1892b, que entrou em vigor pelo Decreto nº 155, de 10 de junho do mesmo ano, localizou-se, nos anexos, o *Programa do ensino público primário*²⁶, o qual organizava os conteúdos do ensino da leitura e da escrita de maneira detalhada, sendo que para cada saber são prescritos, conforme pode ser visualizado no quadro 2 – próxima página.

²⁵ Além do *Regulamento da Instrução Pública*, efetivado pelo Decreto nº 585, outros decretos foram aprovados dando nova organização para a instrução pública de Santa Catarina, como programas, regulamentos e regimentos que organizam o currículo, o tempo e o espaço, alterando, desta forma, o funcionamento das escolas primárias e normais.

²⁶ Consta neste programa a previsão de conteúdos para as disciplinas de: Desenho, Aritmética, Geometria, noções de Física e Química, noções de História Natural, Geografia e História do Brasil, Organização política e Deveres cívicos e morais.

Quadro 2 - Programa do ensino público primário do Estado de Santa Catarina (1892): discriminação dos conteúdos de leitura, caligrafia e língua vernácula.

	1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe
Leitura	Leitura corrente de prova e verso em impresso e manuscrito, com a devida entonação. Exercícios de interpretação do sentido das palavras e respectivas transformações em outros termos; análise singela das orações. Exercícios de recitação.	Leitura corrente de prosa observando a pontuação, conhecimento de todos os sinais ortográficos; aplicação dos mesmos por meio de ditados; análise gramatical.	Exercícios simultâneos de leitura e escrita com palavras novas; 1.º ensaio de leitura corrente em prosa por meio de sentenças escritas no quadro preto. Estudo das letras que tem valor incerto. Ditado de palavras que já tenham sido lidas; explicação dos vocábulos.	Distinção, pelo aspecto, de palavras conhecidas a ouvido como representação de objetos, qualidades e atos. Análise das palavras em seus sons elementares. Leitura gradual de sílabas e palavras com exercícios simultâneos de escrita para a ortografia. Ditados de monossílabos e dissílabos conhecidos.
Caligrafia	Perfeição da escrita corrente. Exercícios de letra redonda para as cabeças de capítulos.	Escrita de um trecho em cursivo, terminando sempre por um abecedário minúsculo ou maiúsculo em bastardinho.	Consoantes traços curvos (c, s, z, x); abecedário em maiúsculo em bastardinho, conforme modelo dado pelo professor.	Primeiros elementos de escrita; representação, na lousa das letras vogais e consoantes mais simples; uma escrita em bastardo seguindo o modelo.
Língua Vernácula	Sintaxe em geral. Oração e suas classificações gerais. Sintaxe das palavras variáveis e invariáveis. Figuras de sintaxe. Agrupamentos de palavras por família. Exercícios singelos de locução e redação. Breve notícia sobre a língua portuguesa.	Revisão de estudo anterior; palavras, seus elementos, sua classificação. Estudo das palavras variáveis e invariáveis na etimologia. Conjugação dos verbos regulares.	Sons e letras. Ideia de masculino e feminino; de singular e plural. Conjugação dos tempos simples dos verbos. Ideia do adjetivo, do pronome, dos artigos e do verbo por meio de repetidos exemplos.	Exercícios orais com o fim de ensinar ao aluno a exprimir-se corretamente. Ideia do nome comum, do nome próprio, do nome de objetos e do nome de qualidades.

Fonte: Santa Catarina (1892b, grifos da autora). Quadro elaborado e adaptado pela autora.

* Os termos quadro negro e quadro preto são utilizados conforme são mencionados nos manuais pedagógicos e outros documentos.

A partir do quadro 2, que apresenta o programa de ensino para leitura e para escrita, verifica-se os conteúdos que eram indicados para ensinar a ler e a escrever no decorrer dos quatro anos do ensino primário. Com base nos documentos da legislação catarinense, pode-se afirmar que este programa, de 1892b, é o que traz informações mais detalhadas acerca dos conteúdos, especificando os objetivos a serem alcançados gradualmente no processo de ensino, além de direcionar o professor no trabalho com a leitura, a escrita, a caligrafia e a língua vernácula no decorrer do ensino primário.

Um dos primeiros aspectos a ser considerado é o ensino da escrita concomitante ao ensino da leitura, ou seja, orienta-se que aconteçam concomitantemente. Assim, infere-se que para o ensino da “leitura”, mesmo não explicitamente, as orientações estejam próximas ao que é realizado no método da palavração, quando a palavra é compreendida como a unidade linguística a ser explorada inicialmente até se chegar às microunidades como letras, fonemas ou sílabas. Nas palavras de Soares (1980, p. 23), neste método “o enfoque da leitura deve, desde o princípio, ser dado ao significado do que está escrito”. Tal aspecto parece ter relevância no ensino da leitura e da escrita, tendo em vista ser reiterado diversas vezes no decorrer do programa (conforme destaques em negrito), inclusive na realização de ditados com a utilização de palavras conhecidas pelas crianças.

Ainda sobre as orientações para o ensino da “leitura”, verifica-se a importância de realizar práticas que permitam aos alunos o desenvolvimento gradativo da leitura corrente e com entonação, aspectos que, para Oliveira e Souza (2000) e Trindade (2001), permitem a compreensão leitora.

No final do oitocentos, a discussão da escrita como “manifestação das ideias” toma força nos debates pedagógicos (VIDAL e ESTEVES, 2003). Verifica-se a indicação para a realização de “redação” na matéria de Língua Vernácula no final do ensino primário, fato que pode indicar a possibilidade de escrita espontânea por parte do aluno. No entanto, o ensino do traçado das letras permanece nas orientações para o ensino da escrita. Marcílio (2016, p. 218) explica que “a caligrafia era uma das matérias muito valorizadas na arte da aprendizagem da escrita, dado que boa parte da comunicação escrita de então não era ainda a impressa”.

Ainda sobre o programa de ensino de 1892b, no que se refere ao ensino da língua vernácula, observa-se a prescrição do desenvolvimento da linguagem oral e de diversos conhecimentos acerca da gramática da Língua Portuguesa. Verifica-se também

a indicação do ensino das relações entre os sons e as letras, importante aspecto a ser desenvolvido no processo de alfabetização.

A partir da legislação catarinense foi possível verificar alguns elementos indicados para o ensino da leitura e da escrita nas escolas primárias em Santa Catarina no decorrer do período delimitado nesta pesquisa.

Em outros documentos consultados correspondências e ofícios da instrução primária foi identificado um conjunto de objetos escolares destinados ao ensino da leitura e da escrita, os quais serão apresentados no capítulo 4 à luz dos manuais pedagógicos.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE (1856-1892)

Durante o período adotado para estudo nesta pesquisa a formação de professores catarinenses foi, paulatinamente, normatizada por ações governamentais com base em discussões realizadas em outros espaços e outras regiões brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro (DAROS, 2005). No Brasil, as escolas normais foram “instituídas [...] como as primeiras escolas de formação de professores” (DAROS, 2005). Segundo a autora, a primeira escola normal foi instalada no Rio de Janeiro em 1835, anos depois no Estado de Santa Catarina, em 1880.

A criação das Escolas Normais tornou-se, no início do século XIX, responsabilidade das Assembleias Legislativas de províncias recém-criadas, que passaram a ter naquele período o compromisso com a organização da instrução primária e secundária. Neste período, a Província de Santa Catarina não contava com um espaço exclusivo de formação destinado aos professores.

As ações para o desenvolvimento da educação catarinense ficaram sob a responsabilidade dos presidentes da província, os quais já demonstravam preocupação com a formação de mestres. No referido período, os professores que assumiam as aulas nas escolas de primeiras letras recebiam orientações por meio de livros, compêndios, entres outros materiais provenientes do Rio de Janeiro e “eram caracterizados como pessoas leigas que, quando muito, se sobressaíam um pouco na leitura e na escrita (SCHMIDT, SCHAFASCHEK e SCHARDONG, 2012, p. 194), “tendo como formação apenas os anos da sua própria escolaridade” (SCHAFFRATH, 1999, p. 51).

Ainda no início do século XIX, para suprir a necessidade de formação de professores pela inexistência de um espaço destinado a este fim, é autorizado, pelo então Presidente da Província, a ida de Francisco José das Neves para a Escola Normal do Rio de Janeiro. Lá, ele buscaria habilitar-se adequadamente para o magistério, tendo as suas despesas pagas pelos cofres públicos²⁷. Quando retorna a Santa Catarina, em 1843, habilitado, Francisco começa a lecionar na primeira Escola da Capital, onde, além das aulas de primeiras letras para crianças, fica responsável pela formação de professores para o magistério.

Francisco José das Neves foi um dos difusores da formação docente à frente da Escola de primeiras letras da capital, ação imprescindível, pois era o único espaço onde os futuros mestres receberiam os conhecimentos básicos para a sua prática pedagógica. Embora de relevante função, essa experiência não teve continuidade. (LUCIANO, 2001, p. 136).

Após a experiência de formação de professores na Escola da Capital, Schaffrath (1999) explica que um outro espaço destinado à formação de professores foi o Liceu Provincial, criado em 1858. Os indivíduos que tivessem cursado o referido Liceu de forma integral poderiam assumir o cargo de professor nas escolas públicas. No entanto, segundo a autora, o Liceu não teve nenhum aluno interessado em receber preparação para o magistério, nem em exercer a docência em escolas públicas da Província²⁸.

No Relatório do Presidente da Província, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina numa sessão ordinária no dia 1º de março do ano de 1866, Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda manda

vulgarizar quanto ser possa pelos mestres adjuntos das escolas da província a utilíssima obra de M[ilegível] Daligault, diretor de uma das mais consideradas escolas normais da França intitulada – Curso Pratico de Pedagogia [...]. Objeto deste excelente livro é criar mestres que saibam ensinar a infância (SANTA CATARINA, 1866, p. 16).

Na ausência de uma escola normal e levando em consideração “a melindrosa situação financeira da província”, é indicado para a preparação de professores o manual pedagógico de Jean Baptiste Daligault, o qual daria “noções claras e precisas sobre a profissão a que se destina, e sobre o modo mais racional de a exercer” (SANTA CATARINA, 1866, p. 16).

²⁷ Segundo Luciano (2001), no ano de 1839, já havia sido encaminhado o primeiro pedido para o envio de quatro pensionistas, com o objetivo de realizar adequada formação ao magistério na Escola Normal da Corte. Por questões de ordem financeira tal ação não foi efetivada.

²⁸ O liceu foi extinto em 1864.

A obra de Jean Baptiste Daligault, segundo Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012) e Schaffart (1999), havia sido adquirida pela província na sua língua de origem²⁹, o francês, e traduzida por Franc de Paulicéia Marques de Carvalho já no ano de 1856. No entanto, para Schaffarth (1999) a adoção deste manual pedagógico foi uma ação paliativa, pois não substituiu a necessidade de uma escola normal na província. Além disso, a autora acredita que tal obra tenha chegado nas mãos do professorado apenas em 1866, quando é orientado que se a divulgue entre os professores pelo Presidente da Província, como se pode verificar no relatório mencionado anteriormente. Neste mesmo relatório, o presidente afirma que “o progresso do ensino depende essencialmente do professor”, um professor “bem-educado” seria como aperfeiçoar a instrução, sendo que toda e qualquer despesa para a formação de professores seria sempre profícua. Na sua opinião, a reforma da instrução deveria também contemplar o magistério.

Neste período, a instrução pública encontrava-se numa situação pouco favorável, fazendo-se necessária uma reforma tanto no sistema de ensino primário quanto na formação do professorado, tal necessidade é mencionada na maioria dos relatórios dos presidentes da província catarinense entre os anos de 1856 e 1892.

No ano de 1876, pela Lei nº 807, é criada a Escola Normal cujas atividades seriam realizadas no Ateneu Provincial, contudo, tal lei não foi executada. Por conseguinte, outra medida fora tomada em 1880, pela Lei nº 898, qual seja: a criação das cadeiras de Português e Pedagogia e Metodologia a serem lecionadas no Ateneu Provincial, constituindo-se, assim, um Curso Normal (SCHAFFRATH, 1999).

Depois de inúmeras tentativas, no intuito de adequar a formação de professores em Santa Catarina, segundo Daros (2005), a primeira iniciativa de maior efetividade para a formação de professores primários se deu pela Lei nº 898 de 1880. As cadeiras de Português e Pedagogia e Metodologia seriam destinadas tanto à aprendizagem dos professores em exercício quanto para habilitar àqueles sujeitos que tinham interesse no magistério. Este novo formato organiza o primeiro curso normal catarinense que, junto às disciplinas já mencionadas, teriam o ensino de Francês, História e Geografia Elementar (SANTA CATARINA, 1880). Não foi localizado, no entanto, o programa com conteúdos para a cadeira de Pedagogia e Metodologia, no qual se esperava encontrar vestígios dos conteúdos ministrados aos professores sobre como ensinar a ler

²⁹ O título da obra em francês é *Cours Pratique de Pédagogie*.

e a escrever, pois, como aponta Trevisan (2011), esta cadeira era responsável por embasar através da teoria e da prática os professores que ensinariam a leitura e a escrita nas escolas primárias.

A partir das colocações anteriores, verifica-se que até a década de 80 do século XIX Santa Catarina não contava com um espaço destinado exclusivamente à formação de professores do ensino primário. Schaffrath (1999, p. 54) conta que algumas escolas de instrução primária, nas quais era utilizado o método Lancaster, “se transformavam em curso preparatório de docentes”³⁰.

Na fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial em 1880, o Presidente da Província de Santa Catarina, Antônio de Almeida Oliveira, sugere que os professores recebam formação pelo “ensino americano denominado *Lições das Cousas*”. Explica o presidente que tal método produzia ótimos resultados em outros locais e dizia entender como vantajosa a sua adoção na formação dos professores, pois

[...] é tão estreito o programa do ensino oficial, que os meninos em rigor mal podem aprender a ler, escrever e contar. Ora em tais condições não pode deixar de contribuir para maior desenvolvimento dos alunos um exercício, que sem demandar novas habilitações nos professores, no correr das mesmas lições diárias, ministra aos alunos ideias práticas, que muito lhes podem servir. (SANTA CATARINA, 1880, p. 27).

O presidente termina sua fala explicando que a província pode ter escolas por todos os lugares, mas era importante que existissem professores hábeis e dedicados, do contrário seria inútil o sacrifício de mantê-las. Embora sugerida pelo presidente a formação de professores pelo método lições de coisas, há indícios de que apenas em 1892 alguma iniciativa tenha sido realizada neste sentido com a recomendação do manual pedagógico de Camillo Passalacqua.

Em 1886, em um ofício da Instrução Pública, o então Presidente da Província, José da Silva Rocha, informa ter conhecimento dos volumes da obra *Primeiras Lições de Coisas* remetidos à biblioteca da província, bem como para o Instituto³¹. No documento não se menciona quem haveria realizado o envio, no entanto, a partir desta

³⁰ Segundo Lesage (1999), por esse método, o ensino da leitura se dava pela nova soletração de Peigné³⁰, que ensinava os alunos a ler a partir da distinção dos fonemas (sons) das letras. Além disso, a leitura de palavras e frases curtas acontecia desde as primeiras lições. O autor explica, ainda, que, em relação ao ensino da escrita, inicialmente as crianças escreviam com os dedos sobre a areia e depois passavam para tinta sobre o papel. Em Santa Catarina não se tem dados, ainda, que mostrem que nas escolas que adotavam o método de Lancaster eram utilizados os meios de ensinar a ler e escrever como os descritos por Lesage (1999), tendo em vista que ele mobiliza saberes de outro contexto social e cultural onde o método parece ter se efetivado com mais força.

³¹ Infere-se que seja o Instituto Literário e Normal, essa informação não está explícita no documento.

informação infere-se que o livro de Calkins (1886), no mesmo ano em que foi traduzido já possa ter circulado na província catarinense (SANTA CATARINA, 1886).

A instrução primária catarinense era considerada atrasada neste período e tinha por justificativa, além de outros fatores, a inadequada formação de professores, fato mencionado em registros de pessoas responsáveis pela instrução catarinense, as quais avaliavam os professores como “a mola mestra do processo de ensino aprendizagem” (SCHMIDT, SCHAFASCHEK e SCHARDONG, 2012, p. 193). Assim,

[...] na maioria dos registros da instrução pública, o professor era responsabilizado pela qualidade do ensino. No entanto, recrutar professores qualificados e criar meios para qualificá-los na própria Província constituíram em problemas não resolvidos por todos os Presidentes [...]. (SCHMIDT, SCHAFASCHEK e SCHARDONG, 2012, p. 193).

Em 1883, pela Lei nº 1029, o Ateneu Provincial foi convertido em Instituto Literário e Normal, sendo que o tempo de permanência no Curso Normal continuaria a ser de dois anos, e mais, “podendo ter uma escola primária superior anexa para cada sexo” (SANTA CATARINA, 1883a, Art. 1º, §4º). O *Regulamento para Instituto Literário e Normal* é expedido em decorrência da Lei nº 1029, de 19 de maio de 1883, nele constam as cadeiras do Curso Normal, sendo uma delas a de Pedagogia e Metodologia a ser cursada no 2º ano de formação. Além disso, consta a orientação de que os alunos, durante os dois anos de formação na Escola Normal, praticassem diariamente na escola anexa o que haviam aprendido. Neste espaço seriam habilitados “na prática de maneiras e métodos de ensino” (SANTA CATARINA, 1883b, Art. 15º p. 752). Com a manutenção das cadeiras destinadas à formação de professores, o Curso Normal chegou na República sem mudanças significativas (DAROS, 2005).

Em 1892 acontece outra reforma que reorganiza a Instrução Pública de Santa Catarina em cumprimento ao Decreto nº 155, de 10 de junho. Nesta ocasião, “o Instituto Literário e Normal se transforma no Ginásio Catarinense, tendo como anexo uma Escola Normal destinada ao preparo do professorado público” (DAROS, 2005, p. 13). A formação de professores passa a acontecer em um período de três anos. No *Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense*, 1892a, além da informação das disciplinas indicadas para o curso, tem-se a descrição dos conteúdos de cada uma delas. As disciplinas que constam no programa são: Português, Francês, Aritmética, Geografia Geral, Desenho a imitação, Álgebra, Geometria, História Universal, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Música, Pedagogia e Metodologia, Organização Política do Brasil, Deveres Cívicos, Deveres Morais, Corografia do Brasil e História do Brasil.

Existe, também no programa da escola normal, de 1892a, a recomendação de que para a disciplina de Pedagogia e Metodologia fosse adotado o manual pedagógico intitulado *Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica* de Camilo Passalacqua (1887), o qual é utilizado como fonte nesta pesquisa. Neste manual pedagógico não constam orientações exclusivas para o ensino da leitura e da escrita. No entanto, indica Passalacqua ao leitor que faça uso das lições da Leitura Elementar do manual pedagógico *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins (1886), a fim de ensinar a ler de forma satisfatória. Infere-se, a partir das indicações anteriores, que este manual já circulava em Santa Catarina em 1886.

Os conteúdos da disciplina de Pedagogia e Metodologia, que constam no programa da escola normal, de 1892a, podem ser conhecidos na figura 1.

Figura 1 – Conteúdos da disciplina Pedagogia e Metodologia no *Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense*

Pedagogia e Metodologia
1 . Definição da pedagogia e da metodologia; divisões.
2 . Educação física: definição, higiene escolar, prédios, mobília escolar, ginástica, temperatura e luz escolar.
3. Educação intelectual: definição, desenvolvimento da inteligência; a memória e suas vantagens, sua cultura.
4. Relação entre metodologia e a pedagogia, ensino, sua definição, fim e divisão, processos de ensino para as diferentes disciplinas das escolas primárias.
5. Organização das escolas, meios disciplinares, recompensas escolares, ensino intuitivo, museus escolares.
Livros adotados: <i>Pedagogia e Methodologia</i> por Camillo Passalacqua.

Fonte: SANTA CATARINA (1892a, p. 7 e 8).

Ao percorrer o programa da escola normal de 1892, chama atenção um dos conteúdos a ser ministrado na disciplina de Desenho a imitação, a saber: “traçado das letras do alfabeto maiúsculo formado pela combinação de verticais e horizontais” (SANTA CATARINA, 1892a, p. 4). Para tal disciplina era recomendada a adoção do livro *Desenho Linear* de Dr. Abílio C. Borges e modelos para imitar³². Trinchão (2012, p. 105) explica que

Na relação interdisciplinar com a Caligrafia, a identificação do papel do Desenho como instrumento útil ao desenvolvimento das Belas Letras, no processo de constituição de uma instrução primária pública contribuiu

³² Também conhecidos como traslados, os modelos são objetos que têm a impressão de letras, palavras e frases que devem ser copiadas (imitadas) pelas crianças. Esse objeto utilizado para escrita será explorado no 4º capítulo desta dissertação.

também para perceber como o Desenho se fez presente na formação do normalista, que representa o profissional que atuou neste espaço educacional. O ensino da Caligrafia nas escolas de primeiras letras exigiu dos professores domínio e habilidade no ato de escrever com elegância e uniformidade no desenho das letras.

Isto pode revelar dois fatores cujos objetivos procuravam-se alcançar com a disciplina Desenho: 1) ensinar ao professor o traçado adequado das letras e/ou 2) subsidiar o professor com ferramentas didáticas para o ensino da caligrafia.

Ao explorar o programa de 1892, percebe-se a prevalência de disciplinas com caráter científico em detrimento daquelas de ordem pedagógica. Não foram identificados conteúdos destinados exclusivamente para ensinar a ler e a escrever. Schaffarth (1999) ajuda na compreensão da característica mencionada quando explica que, naquele momento, o interesse estava em formar cidadãos com base em uma cultura universal a partir de programas amplos, detalhados e enciclopédicos.

Outro aspecto relevante das escolas normais é de que alunos e professores, ao desejarem estudar ou trabalhar na Escola Normal, deveriam dotarem-se de uma série de qualidades morais que os qualificasse para frequentar tal espaço. Os valores morais dos professores era uma questão de distinção, “elemento chave na organização das massas populares que deveriam se transformar em povo civilizado e organizado, ainda mais que da Escola Normal se esperava a formação de professores que iriam difundir o ensino primário” (SCHAFFARTH, 1999, p. 101). Desse modo,

A escola normal configurou-se como elemento essencial para a expansão do ideário republicano, em oposição ao ordenamento institucional do regime imperial. Os professores, que deveriam ser os difusores de uma nova visão de mundo inspirada no ideário positivista, precisavam ser selecionados e preparados para essa tarefa ou “missão”, que tinha por objetivo alfabetizar toda a população e fortalecer o novo regime e seus beneficiários, ou seja, as oligarquias regionais [...]. (SCHEIBE; DAROS, 2007, p. 259).

Sendo assim, além das referências teóricas utilizadas para conhecer a história da formação docente em Santa Catarina, buscou-se consultar a legislação com o intuito de localizar elementos e que estes pudessem esclarecer questões relacionadas a como ensinar a ler e a escrever, no sentido de compreender como os professores eram formados para esta prática. Apenas o programa da escola normal de 1892, já citado, oferece alguns indícios acerca disso. Em outros documentos consultados como, por exemplo, correspondências e ofícios da instrução primária, não foram localizadas informações que pudessem contribuir para a compreensão de como se dava a formação de professores para ensinar a ler e a escrever nas escolas primárias.

2.3 MANUAIS PEDAGÓGICOS

Opta-se por investigar os manuais pedagógicos citados na introdução pois, a partir deles é possível ampliar os conhecimentos acerca da formação e das práticas docentes em escolas primárias no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, “uma vez que eles traduzem o que se considera, em cada momento, ‘o que há de melhor’ a ser feito pelos professores” (CATANI; BATISTA DA SILVA, 2010, não paginado). Estes manuais são definidos como livros escolares por abordarem questões relacionadas ao ensinar, além de estarem estruturados com textos que apresentam saberes importantes para a formação de professores, com a finalidade de que estes aperfeiçoem as suas práticas educativas (CATANI; BATISTA DA SILVA, 2010).

No Brasil, o investimento em produção de livros voltados para a formação de professores é algo que acontece desde o início do século XIX. Antes mesmo de se pensar em livros destinados ao uso dos alunos, já havia iniciativas que buscavam adequar as ações de ensino nas escolas por meio de textos com “concepções de uma educação formal” cujo objetivo era garantir que os professores dominassem os conteúdos a serem ensinados e assegurassem os valores ideológicos exigidos pelo sistema de escolarização. Ainda no início do século XIX, “o livro do mestre serviria, sobretudo, para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa dada a ausência de cursos especializados em sua formação” (BITTENCOURT, 2008, p. 27³³).

Circe Bittencourt (2008) considera o manual pedagógico de Daligault (1870) um dos mais antigos livros dessa categoria a circular no Brasil. Conforme já anunciada, em Santa Catarina, este manual foi indicado como material de leitura para os professores com a função de suprir a ausência de cursos para formação para as escolas de primeiras letras no início do século XIX. Como foi possível verificar no subcapítulo anterior, o manual de Daligault (1870) teve a função de preparar os professores no momento em que não havia, em Santa Catarina, uma escola voltada exclusivamente a este fim.

Os manuais pedagógicos foram, portanto, livros destinados à formação docente que apresentavam questões relacionadas ao ofício de ensinar. Como indicado acima,

³³ Embora a autora não estude especificamente os manuais pedagógicos, sua tese é uma referência de pesquisa, pois investiga a produção, a circulação e o uso de livros didáticos no Brasil. Para Bittencourt, são considerados livros escolares aqueles adotados no processo de ensino e aprendizagem, inclusive aqueles que, em algum momento, contribuíram para a formação de professores.

foram utilizados mesmo antes da instalação das escolas de formação do professorado, mas é na escola normal que seu uso se intensifica como suporte pedagógico. Em disciplinas de Pedagogia, Metodologia, Didática e Prática de Ensino, os textos desses livros organizavam os saberes que deveriam ser empregados no exercício da docência (BATISTA DA SILVA; CORREIA, 2004; BATISTA DA SILVA, 2007).

Observa-se que os conteúdos para ensinar a ler e a escrever eram ministrados nas mesmas disciplinas para as quais os manuais pedagógicos eram recomendados – Pedagogia, Metodologia, Didática e/ou Prática de Ensino. Nestas disciplinas, o tempo era dividido com outros saberes importantes para a prática docente, como: métodos de ensino, emprego do tempo, saberes metodológicos de outras matérias, administração escolar, registro, entre outros.

No conteúdo impresso nas páginas desses manuais é possível identificar a construção e a circulação de saberes profissionalizantes (BATISTA DA SILVA; CORREIA, 2004). Tais livros legitimaram e fizeram circular discursos e saberes pedagógicos, didáticos e científicos que constituíram a docência, definiram concepções profissionais, configurando, desta forma, a identidade, o modo de pensar e de agir na profissão, além de revelarem práticas e métodos de ensino pertencentes à cultura escolar (BATISTA DA SILVA, 2007).

Nos trabalhos de investigação, os manuais pedagógicos ocupam lugar de importância na construção da cultura escolar, pois são materiais que representam modos de funcionamento e organização das escolas. Favorecem, ainda, a identificação de práticas realizadas pelos professores no ensino de diferentes conteúdos, e, no caso do presente estudo, daqueles destinados ao ensino da leitura e da escrita.

Além de estar relacionado à formação de professores e permitir que se conheçam aspectos da cultura escolar, os manuais pedagógicos fizeram circular conhecimentos educacionais, ultrapassando os territórios onde foram produzidos, sendo importantes para a difusão mundial de saberes e práticas escolares (BATISTA DA SILVA, 2005).

No Brasil, temos um conjunto de manuais pedagógicos adotados para a formação de professores, os quais foram produzidos em outros países. Nesta pesquisa, o *corpus* documental é composto por três manuais, dois deles produzidos fora do país: *Curso Practico de Pedagogia* (1870), de Jean Baptiste Daligault, e *Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para uso de paes e professores* (1886), de Norman Allison Calkins. Ambos, portanto, passaram pelo trabalho de tradução.

Estes manuais são impressos que podem fornecer “novas chaves de compreensão para a história cultural da escola e dos saberes profissionalizantes”, circularam nas últimas décadas do XIX e início do século XX com o intuito de propagar discursos de saberes pedagógicos caracterizados como sendo “novo, moderno, experimental e científico”, apresentavam, portanto, diferentes configurações para legitimar os campos de saberes e de práticas pedagógicas (CARVALHO, 2001, p. 139).

Marta Carvalho (2001; 2007) qualifica os manuais pedagógicos em três modelos – “guia de aconselhamento”, “caixa de utensílios” e “tratado” – com base na configuração textual do impresso, ou seja, na forma como organizaram os saberes considerados de relevância à prática docente e pelo modo como foram regularizados pelos sistemas de pedagogia.

O impresso denominado “guia de aconselhamento” caracteriza-se por ser um material que veicula conselhos profissionais baseados em fundamentos pedagógicos de caráter moral e cristão, além de experiências práticas da escola, com o objetivo de moldar o professor. “Caixa de utensílios” caracteriza um impresso pedagógico que está estritamente relacionado a uma pedagogia voltada para a arte de ensinar, ou seja, para a cópia de modelos. O “tratado”, por sua vez, organiza os saberes compreendidos como necessários à prática docente com base em conhecimentos científicos e princípios filosóficos (CARVALHO, 2001; 2007).

Os manuais pedagógicos denominados como “guia de aconselhamento” circularam durante o século XIX sendo, em geral, obras escritas por funcionários da Instrução Pública, como diretores e inspetores de escolas normais. Eram, portanto, materiais destinados aos alunos-mestres e mestres em exercício e traziam no seu interior conselhos considerados úteis às práticas docentes, com base em experiências do cotidiano escolar, preceitos morais e religiosos. Manuais pedagógicos deste tipo foram expostos, divulgados e comercializados já na Exposição Universal de 1867, entre eles, o *Curso Practico de Pedagogia* de Jean Baptiste Daligault (CARVALHO, 2007).

Embora o manual pedagógico *Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica* de Camilo Passalacqua não tenha sido citado como “guia de aconselhamento” por Carvalho (2001; 2007), infere-se que ele se encaixe neste modelo. Trata-se de um impresso que apresenta os fundamentos pedagógicos com base na moral e nos valores religiosos cristãos, além de expor como devem ser as práticas da escola, cuja função está em adaptar o professor para a sua função.

O manual pedagógico classificado pela autora como “caixa de utensílios” tem sua estrutura organizada de modo a oferecer ao professor “coisas” para usar na sala de aula. A constituição desses manuais baseou-se em concepções pedagógicas prescritivas, pois o bom ensino era aquele que realizava uma boa cópia de modelos, a qual se constituiu em observar práticas de ensinar, extrair princípios minuciosamente e aplicá-los, ou seja, uma pedagogia compreendida como sendo a arte de ensinar, “arte cujo segredo é a boa imitação de modelos” (CARVALHO, 2001, p. 141).

No tocante aos manuais pedagógicos analisados no presente estudo, estes começaram a circular no Brasil a partir da segunda metade do século XIX acompanhando a difusão mundial do método de ensino intuitivo e a propagação de materiais escolares utilizados para as lições de coisas. São manuais cuja organização está vinculada ao movimento de crescimento da escola primária seriada, que evidencia a necessidade de aparelhamento do trabalho docente (CARVALHO, 2001; 2007).

A organização da escola, com base nos preceitos de modernização preconizados pelo método intuitivo, requeria formação adequada dos professores, que tinham nos manuais pedagógicos uma “caixa de utensílios” com ferramentas a disponibilizarem saberes fundamentais para a arte de ensinar. Nesta categoria de manual encontra-se uma das obras que terá as suas orientações de um ensino objetivo para a arte de ensinar a ler e a escrever descritas neste trabalho: *Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para uso dos Paes e professores*, de Norman Allison Calkins (CARVALHO, 2006).

Organizado distintamente do manual pedagógico definido como “caixa de utensílios”, os “tratados” são definidos como impressos que se constituem com um conjunto sistematizado de saberes e doutrinas, instituídos a partir de princípios científicos e filosóficos. A circulação desse tipo de manual tem início num período de emergência da literatura pedagógica, que marca a instituição da educação como ciência (CARVALHO 2001; 2007).

Os textos dos “tratados” não trazem prescrições acerca da arte de bem ensinar, como a cópia de modelos, mas apresentam fundamentos teóricos para as práticas docentes. Trata-se de

[...] um gênero tradicionalmente didático, que compendia teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade e exemplos. [...] caracterizada pela propriedade vocabular, pela clareza e pela brevidade das definições, argumentos e exemplos. (CARVALHO, 2007, p. 30).

Com as características de um “tratado”, o manual de José Augusto Coelho, intitulado *Princípios de Pedagogia*, que foi localizado em pesquisa realizada por Gaspar da Silva, Cardoso da Silva e Machado (2016) não será utilizado como fonte nesta dissertação. Fica, portanto, definida a utilização de dois manuais categorizados como “guia de aconselhamento” e um como “caixa de utensílios”. Isso porque, dentre os manuais estudados na construção desta pesquisa, dois contém pelo menos um capítulo direcionado para o ensino da leitura e da escrita, conforme quadro 3, nos quais são identificados saberes inscritos para preparar o professor que ensinaria a ler e a escrever.

Quadro 3 - Título dos capítulos destinados ao ensino da leitura e da escrita.

Manual Pedagógico	Ensino da leitura	Ensino da Escrita
<i>Curso Practico de Pedagogia</i> (1870) Jean Baptiste Daligault – 286 páginas	Leitura 14 páginas	Escrita 12 páginas
<i>Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para uso de paes e professores</i> (1886) Norman Allison Calkins – 616 páginas	Leitura Elementar 41 páginas	Do Escrever 1 página
<i>Pedagogia e Methodologia</i> (1887) Camillo Passalacqua – 185 páginas	Metodologia Geral	

Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886); PASSALACQUA (1887). Quadro elaborado pela autora.

Conforme já analisado por Trevisan e Pereira (2011, não paginado), nestes capítulos específicos os autores buscam

[...] explicar aos professorandos e/ou aos professores em exercício, especialmente, como deve ser o ensino da leitura e da escrita, nos quais cada autor **apresenta sua concepção de leitura e escrita, os métodos** que acredita ser importantes para esse ensino, a maneira como isso deve ocorrer, **os conteúdos** que considera necessários para esse ensino e **as práticas** que nele estão envolvidas. (Grifos meus)

Os métodos, conteúdos e práticas, na maioria dos manuais aqui explorados, estão explícitos nos capítulos destinados ao ensino da leitura, no entanto, a concepção de leitura e escrita pode ser revelada a partir da observação dos saberes inscritos para este ensino. Esses saberes inscritos, dispostos em manuais pedagógicos, são indícios importantes para o entendimento de como se deu um tipo de formação de professores primários responsáveis por ensinar a ler e a escrever no período aqui delimitado, pois neles temos elementos a mostrarem aspectos práticos, didáticos e científicos,

considerados necessários para alfabetizar crianças num dado período da história. Tais elementos devem ser compreendidos

Não, porém, como mera ‘transposição didática’ (CHEVALLARD, 1991) de saberes científicos, mas como constituintes de saberes criados no âmbito de disciplinas curriculares e integrantes de uma cultura escolar até hoje atuantes nas práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil. (MORTATTI, 2014, p. 200).

A partir dos indicativos expostos acima, entende-se que os manuais pedagógicos, empregados como principais fontes desta pesquisa, podem apontar importantes questões que ajudem a compreender a constituição de práticas destinadas ao ensino da leitura e da escrita no ensino primário de Santa Catarina durante a segunda metade do século XIX e no início do século XX. Nestes manuais identificamos saberes para o ensino da leitura e da escrita dos alunos nas escolas primárias, influenciando, desta forma, a formação de professores e a constituição da cultura escolar presente nos processos de escolarização.

Em seguida serão apresentados os manuais pedagógicos que constituem as principais fontes deste trabalho.

Curso Prático de Pedagogia (1870) de Jean Baptiste Daligault

O manual pedagógico intitulado *Curso Prático de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault, tem sua publicação original na França, em 1851, pela editora Dezobery et E Magdeleine³⁴. É considerado, por Trevisan e Pereira (2011) e Pereira (2013), como sendo o manual de origem francesa mais antigo que circulou no Brasil.

Jean Baptiste Daligault³⁵ nasceu no dia 2 de março de 1811, na cidade de La Chapelle-Biche, e faleceu em 1894. Formou-se em Letras (1833), foi professor do Liceu de Caen e inspetor nas escolas primárias de Calvados. No ano de 1849 assumiu a direção da Escola Normal de Alençon e, nesse cargo, ministrou as matérias de Gramática, Pedagogia e Estilo. Mais tarde, em 1864, em virtude de algumas mudanças na distribuição das matérias, lecionou apenas os conteúdos das aulas de leitura. (PEREIRA, 2013). O autor

³⁴“Essa casa editorial “[...] foi fundada em 1839 e especializou-se em obras ‘clássicas’ (isto quer dizer, destinadas às classes)” (CAMBEFORT, 2002, p. 37). O fato de Daligault ter publicado seu manual por essa casa editorial parisiense indica que sua rede de relações sociais era bastante influente” (PEREIRA, 2013, p. 92).

³⁵ Rochadel (2015) localizou na obra datada de 1870 a grafia do sobrenome deste autor de duas formas: Daligault e Daliguault. Neste trabalho opta-se por utilizar Daligault.

[...] teve um importante papel na história da formação de professores na França, não apenas como autor do manual *Cours pratique de pédagogie*, pela sua contribuição como professor, Inspetor de escola primária, Diretor e como professor de Pedagogia da Escola Normal de Alençon (Baixa Normandia-França). A atuação profissional de Daligault no magistério público parece ter-lhe fornecido excelente fundamento teórico e prático para escrever esse manual de ensino. (PEREIRA, 2013, p. 91-92).

O manual escrito por Jean Baptiste Daligault teve a sua 2ª edição publicada em 1853 pela Dezobery et E Magdeleine e a sua 3ª edição publicada pela Fd Tantou et Cie, Libraires-Éditeurs^{36/37}. Segundo Pereira (2013, p. 93) o exemplar da 3ª edição possui um carimbo com a seguinte informação: “Obra autorizada pelo S. Exc. O Ministro da Instrução Pública”. Tal dado confirma, segundo a autora, “sua aceitação e recomendação por parte dos órgãos oficiais ligados à Instrução Pública francesa” (PEREIRA, 2013, p. 93).

Em relação à tradução realizada para a língua portuguesa no Brasil, estudos identificaram exemplares de dois tradutores: Joaquim Pires Machado Portella e Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Essa informação pode ser reconhecida a partir de pesquisas realizadas por Schaffrath (1999), Batista da Silva (2005), Trevisan (2011), Pereira (2013) e Rochadel (2015).

Pereira (2013) e Trevisan (2011) afirmam que a primeira tradução do *Curso Pratico de Pedagogia* no Brasil foi realizada por Joaquim Pires Machado Portella, em Recife, no ano de 1865, pela Editora Typographia Universal. Mais tarde, em 1874, a editora A. A. Coutinho, no Rio de Janeiro, publicou a 2ª edição que, segundo Trevisan (2011, p. 96), continha em sua página de rosto a informação de que havia sido “melhorada pelo traductor, e acompanhada da traducção de uma lição de Mr. Dumouchel sobre os methodos”³⁸.

³⁶ Segundo Trevisan (2011) na Biblioteca Nacional da França há exemplares da obra em língua francesa que foram publicados nos anos de 1851, 1853 e 1864, os quais estão disponíveis em versões digitalizadas no site da biblioteca: <<http://www.bnf.fr>>.

³⁷ Para mais informações sobre a obra original (1851) consultar a tese de Thabatha Aline Trevisan (2011), intitulada *História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Educacao/Dissertacoes/trevisan_ta_do_mar.pdf>.

³⁸ Para mais informações sobre a obra traduzida por Joaquim Pires Machado Portella, publicado pela Editora A. A. da Cruz Coutinho (RJ), em 1874, consultar a tese de Thabatha Aline Trevisan (2011), intitulada *História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/trevisan_ta_do_mar.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017. Também ver a tese de Vivian Batista da Silva (2005), intitulada *Saberes em viagens em manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012013-135022/pt-br.php>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

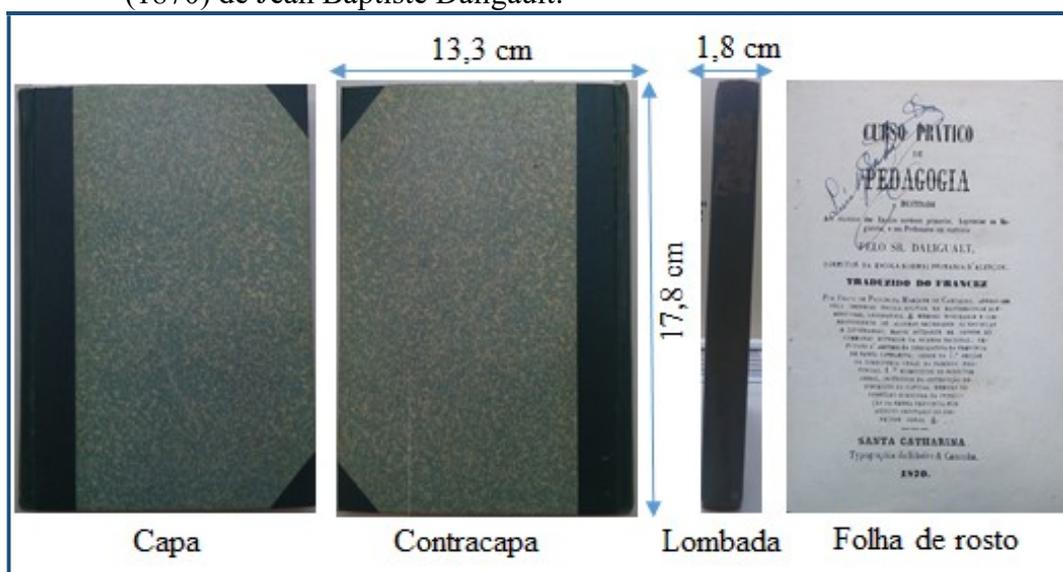
Entre as publicações de 1865 e 1874, citadas anteriormente, a editora Typographia de Ribeiro & Caminha, em Santa Catarina, publica a tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho em 1870. No entanto, Rochadel (2015) indica em sua dissertação que em 1856 já havia sido autorizada a tradução do manual de Jean Baptiste Daligault pela Lei nº 424, de 15 de maio de 1856, a qual aprovava o pagamento de 400 exemplares para a Província de Santa Catarina e, além disso, o primeiro capítulo do manual foi publicado no jornal *O Mensageiro*, na edição de 03 de maio, nº 65, de 1856³⁹. Tais fatos podem indicar a possibilidade de uma tradução anterior à realizada por Joaquim Pires Machado Portella em 1865.

As traduções e publicações evidenciam um pouco da circulação desta obra em diferentes estados brasileiros: Recife, Santa Catarina e Rio de Janeiro (ROCHADEL, 2015). Além disso, pesquisas como as de Trevisan (2011) e Pereira (2013) indicam a utilização dessas obras na Escola Normal do Estado de São Paulo.

Diante das informações mencionadas, ressalta-se que a obra a ser utilizada como fonte desta pesquisa é a traduzida por Franc de Paulicéia Marques de Carvalho, a qual foi editada e publicada pela Typographia de Ribeiro & Caminha, em Santa Catarina, em 1870. Sua estrutura externa é apresentada na figura 2 – próxima página.

³⁹ Esta publicação no jornal *O Mensageiro* encontra-se disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional: <<http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=767158&PagFis=252&Pesq=>>.

Figura 2 - Capa, contracapa, lombada e folha de rosto do *Curso Prático de Pedagogia* (1870) de Jean Baptiste Daligault.



Fonte: DALIGAULT (1870)⁴⁰. Disponível no acervo de Obras Raras da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Sobre o tradutor, Franc de Paulicéia Marques de Carvalho, não foram localizadas informações além das que estão na nota inserida nas primeiras páginas do manual por ele traduzido. Nesta nota consta que fora

[...] aprovado pela imperial escola militar em matemáticas elementares, geografia, e, membro honorário e correspondente de algumas⁴¹ sociedades científicas e literárias, major ajudante de ordens do comando superior da guarda nacional, deputado à assembleia legislativa da província de Santa Catarina, chefe da 1ª secção da diretoria geral da fazenda provincial. 1º substituto do diretor geral, inspetor da instrução do conselho diretor da instrução da mesma província, substituto ordinário do inspetor geral. (DALIGAULT, 1870, p. 3).

Concordando com a opinião de Rochadel (2015, p. 38), as informações contidas nesta nota podem dar indícios de que o tradutor foi uma importante figura política na Província de Santa Catarina e, por isso, é provável que tenha também “participado na aquisição do referido manual para a província catarinense”.

Em relação à organização da obra de Daligault (1870), o manual possui 285 páginas, sendo as seis primeiras destinadas ao índice, organizando-se da seguinte forma: Prefácio da 2ª Edição; Prólogo; Preliminares; e Definição, objeto e divisão da Pedagogia.

⁴⁰ No anexo A consta a imagem de outro exemplar da obra de Daligault (1870) disponível no acervo de obras raras da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. No anexo B consta a folha de rosto impressa de forma ampliada.

⁴¹ Rochadel (2015) entende que essa palavra possa ser *algumas*.

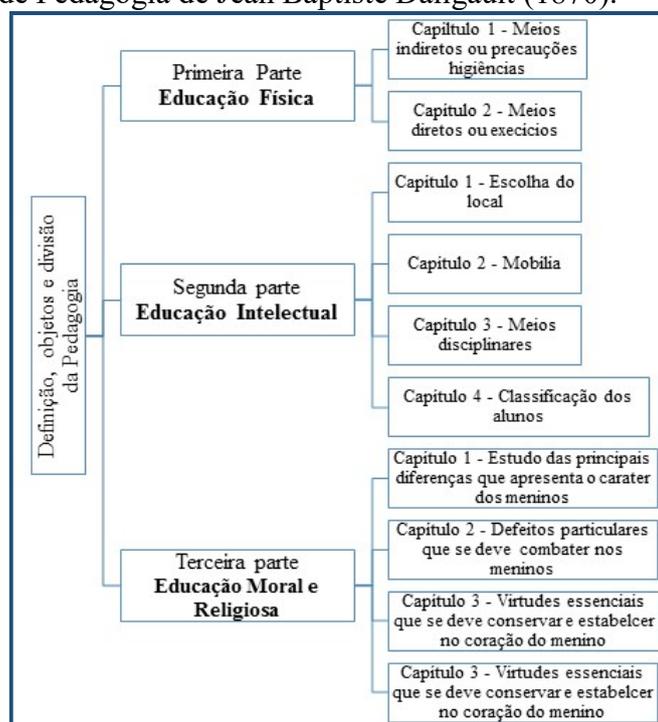
No Prefácio da 2ª Edição o tradutor justifica o pequeno número de alterações em relação à primeira edição. Menciona, ainda, que isso se deu pelas poucas observações realizadas pelos inspetores quando estes leram a obra, sendo ela bem avaliada por ilustres funcionários da Instrução Pública, inclusive pelos inspetores gerais. Outra informação apresentada pelo tradutor toma a forma de críticas e foi publicada em um jornal da época. Ali são tratados alguns assuntos da obra que receberam críticas tais como: 1 – não ter um exame das diversas faculdades intelectuais; 2 – parecer confusa as matérias de boa distribuição do tempo e do trabalho, preceitos, registros, vigilantes ou inspetores, castigos e recompensas, apontando os dois últimos como “perigosos”; 3 - ser antiquado o método de soletração para o ensino da leitura, os ditados graduais, a explicação da gramática e os exercícios de ortografia gramatical e a análise. Essas críticas não alteraram em nada a edição, pois o tradutor entendeu que “além de não tocar em ponto algum, que julguemos modificar apresenta observações que precisam ainda ser discutidas, quando não sejam evidentemente errôneas” (DALIGAULT, 1870, p. X).

No Prólogo, Daligault (1870) indica que o objetivo do professor consiste em conduzir a virtude dos meninos. Apresenta brevemente as partes em que a obra está dividida: física, intelectual, moral e religiosa. Explica também que é uma obra breve, porém não a considera incompleta e sim clara e prática.

Em Preliminares, o autor tem por objetivo fazer com que os aspirantes à docência percebam a importância da profissão e a respeitem, mostrando, assim, como devem ser e fazer. Esta parte é dividida em dois capítulos: Dignidade das funções do professor e Qualidades necessárias ao professor primário. O primeiro eleva o professor⁴², pois a ele são confiados muitos interesses, inclusive a educação das novas gerações; são sujeitos com autoridade e para sociedade são instrumentos de civilização e prosperidade. A importância da função já dá indícios das exigências na sua execução. No segundo capítulo o autor apresenta qualidades e virtudes morais e religiosas que os homens podem adquirir pela reflexão, experiência ou vigilância sobre si mesmos e que, para adquiri-las, pode-se recorrer a Deus. Diretamente relacionadas com a função do professor, as qualidades são: bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes e piedade cristã. Após, em Preliminares, o autor divide a obra em três partes, as quais trazem a essência da proposta do manual e recebe o título de Definição, objetos e divisão da Pedagogia, cuja organização está ilustrada na figura 3 a seguir.

⁴² As denominações aluno, criança, professor e mestre seguem os termos utilizados pelos autores dos manuais.

Figura 3 - Organização do título Definição, objetos e divisão da Pedagogia, do Curso Prático de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault (1870).



Fonte: DALIGAULT (1870).

Como pode ser visualizado na figura 3, essa parte da obra é dividida em Educação Física, Educação Intelectual e Educação Moral e Religiosa, sendo composta por vários capítulos. Esses capítulos, por sua vez, são organizados em artigos.

a) Primeira parte - Educação Física

Na primeira parte intitulada Educação Física, Daligault (1870) divide a obra em dois capítulos: Meios indiretos, ou precauções higiênicas e Meios diretos ou exercícios. No primeiro capítulo são dadas orientações para o professor auxiliar seus alunos no cuidado que precisam ter com o próprio corpo e com a higiene: asseio, limpeza do espaço físico, variedade nos exercícios, boa postura do corpo, afastamento de certas enfermidades. O segundo capítulo traz lições para preservar a saúde dos discípulos, desenvolver e fortificar os órgãos a partir de movimentos que podem executar: marchar ou andar, correr, saltar, trepar, escorregar ou resvalar no gelo⁴³.

b) Terceira parte – Educação Moral

⁴³ No índice da obra essa atividade está descrita como patinar no gelo. No interior da obra, em nota de rodapé, o tradutor sugere que esta atividade seja realizada na cidade de Lages.

A segunda parte, que recebe o título de Educação Intelectual, divide-se em quatro capítulos: Escolha do local, Móvel, Meios disciplinares e Classificação dos alunos. No primeiro capítulo, o autor orienta como deve ser organizado o espaço físico da escola, interior e exterior. No segundo capítulo indica quais móveis devem ser adquiridos e como devem ser utilizados conforme o método empregado pelo professor. No terceiro capítulo aborda-se a importância da disciplina para “formar o coração e a inteligência dos meninos, sendo ela [...] a reunião dos meios mais próprios para fazer reinar a boa ordem na aula e para nela manter a atenção dos discípulos” (DALIGAULT, 1870, p. 92). Os meios para alcançar uma disciplina adequada são: boa distribuição do tempo, preceitos ou ordem, registros e inspeção (recompensas e castigos). O quarto capítulo mostra quais os meios para classificar os alunos a fim de identificar o grau de instrução escolar e em qual divisão⁴⁴ devem ser colocados. Para isso, o autor indica dois tipos de exames: individual e geral. O individual tem por objetivo identificar a divisão que o aluno deve ficar no seu ingresso na escola e o geral deve ser realizado duas vezes ao ano para avaliar se há condições de o aluno seguir para a divisão seguinte. Para refletir acerca da divisão dos alunos em classes, Daligault (1870) apresenta diferentes tipos de métodos de ensino e suas respectivas organizações, classificando-os em dois: gerais e particulares. Os métodos gerais são aqueles voltadas para a organização do ensino de maneira mais ampla: individual, simultâneo ou misto. Em relação aos métodos particulares, o autor indica maneiras de desenvolver determinadas áreas do conhecimento: instrução moral e religiosa, leitura, escrita, contas.

c) Terceira parte – Educação Moral

A terceira parte, com o título Educação Moral e Religiosa, organiza-se em três capítulos: Estudo das principais diferenças que apresenta o caráter dos meninos, Defeitos particulares que deve combater nos meninos, Virtudes essenciais que se deve conservar e estabelecer no coração do menino. No primeiro capítulo é recomendado que o professor investigue as características de seus alunos para buscar ações apropriadas a fim de corrigir traços considerados inadequados. Na segunda são indicados os hábitos considerados inadequados (sensualidade, preguiça, mentira, inveja, desejo de mando) e a forma como se deve agir diante deles. Na terceira parte o autor apresenta as virtudes essenciais (pureza de costume, piedade filial, amor fraternal, probidade, benevolência e

⁴⁴ Para Daligault (1870 p. 174), divisão é reunir “discípulos com forças semelhantes” em classes.

polidez, respeito aos superiores e aos velhos, respeito à lei e aos magistrados e virtudes religiosas) e explica como fazer para mantê-las ou desenvolvê-las nos alunos.

Primeiras Lições de Coisas - Manual de Ensino Elementar para uso dos Paes e Professores (1886) de Norman Allison Calkins

O manual pedagógico *Primeiras Lições de Coisas: Manual de Ensino Elementar para uso dos Paes e Professores* tem sua publicação original nos Estados Unidos, no ano de 1861. A autoria é de Norman Allison Calkins⁴⁵, que foi professor primário, diretor de escola do ensino primário e professor das disciplinas de Ciência e Metodologia do Ensino na Escola Normal do Estado de Nova York, atuando, ainda, como diretor da escola primária anexa e superintendente das escolas primárias. Valdemarin (2004, p. 118) explica que este manual foi recomendado pelo francês Fernando Buisson “como a melhor coleção de lições de coisas já elaborada”⁴⁶. Para a autora, a avaliação positiva de Buisson motivou a tradução da obra para inúmeras línguas como japonesa (1877) e espanhola (1872 e 1879).

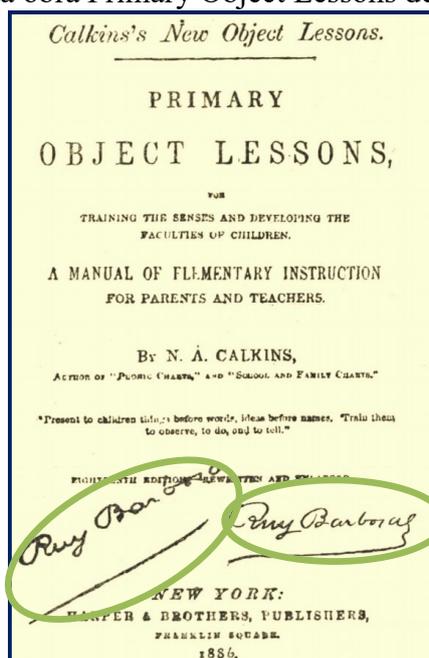
A obra *Primeiras Lições de Coisas* foi publicada no Brasil pela primeira vez em 1886 pela editora Imprensa Nacional do Rio de Janeiro, com tradução e adaptação de Ruy Barbosa⁴⁷, e circulou em bibliotecas escolares e escolas normais de diversos estados brasileiros. Durante essa pesquisa, foi localizada uma reimpressão datada em 1950 com o prefácio de Lourenço Filho. No prefácio, consta a informação de que foi localizado na “Biblioteca de Rui Barbosa” o exemplar da edição americana datada de 1880, na sua 18ª edição, com as seguintes medidas: 18,8x11,5 cm. Na figura 4 consta a folha de rosto da obra em que Ruy Barbosa provavelmente trabalhou para realizar a tradução.

⁴⁵ Localizou-se duas formas de grafia para o nome do autor desta obra: Norman Allison Calkins (VALDEMARIN, 2004) e Norman Alisson Calkins (AURAS, 2003). No impresso traduzido apenas consta as iniciais do nome: N. A. Calkins. Optou-se por utilizar Norman Allison Calkins.

⁴⁶ Informação que consta no relatório para o governo francês feito por Ferdinand E. Buisson sobre Exposição Internacional de Filadélfia, realizada no ano de 1876 (VALDEMARIN, 2004).

⁴⁷ O nome de Rui Barbosa no decorrer da pesquisa foi encontrado com duas grafias: Rui e Ruy. Optou-se neste trabalho por utilizar Ruy Barbosa, pois na obra localizada na “Biblioteca Rui Barbosa” por Lourenço Filho verifica-se na folha de rosto seu nome escrito de forma manuscrita com “y”. Além disso, também na folha de rosto da tradução de 1886, o impresso mobilizado nesta pesquisa, o nome também está grafado com “y”.

Figura 4 – Folha de rosto da obra *Primary Object Lessons* de Norman Allison Calkins.



Fonte: Prefácio de Lourenço Filho em *Obras Completas de Ruy Barbosa* (1950)⁴⁸.

A obra de Calkins (1886), traduzida por Ruy Barbosa, teve no Brasil a importante função de “orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores do ensino elementar [...] abrangendo os conteúdos a serem ministrados [...] bem como as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo professor” no final do século XIX (AURAS, 2003). O método intuitivo “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (SOUZA, 1998, p 159).

É no século XVIII, na Alemanha, que surge o método intuitivo tendo como precursores Badesow, Campe e, principalmente, Pestalozzi (REMER E STENTZLER, 2009). No entanto, o método difunde-se na Europa durante a segunda metade do século XIX, “quando o movimento de renovação pedagógica entrou em sua fase ativa, tornando-se a nova tendência norteadora do ensino, especialmente do ensino primário” (SOUZA, 1998, p. 160). No Brasil, a divulgação deste método ficou a encargo de Ruy Barbosa por meio de pareceres e da tradução do manual pedagógico *Primeiras Lições de Coisas*, o qual foi amplamente vulgarizado em escolas normais e primárias (SOUZA, 1998).

⁴⁸ Lourenço Filho. Prefácio. In: Calkins, N. A. *Primeiras lições de coisas*. Trad. de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Obras completas de Ruy Barbosa, Volume XIII, Tomo I, p. IX-XXXIII).

Na Figura 5 é possível visualizar a imagem da versão impressa utilizada nesta pesquisa. Pela sua materialidade, percebe-se que a obra pode ter sido submetida a um processo de restauração. Outra característica relaciona-se à contracapa, que possui alguns centímetros a mais que a capa (destaque em verde na figura 5). Na última página consta a informação, escrita de forma manuscrita, de que se trata de uma possível “doação do embaixador Edmundo da Luz Pinto 1964”.

Figura 5 – Capa, contracapa, lombada e folha de rosto do manual pedagógico *Lições de Coisas* (1886) de Norman Allison Calkins.



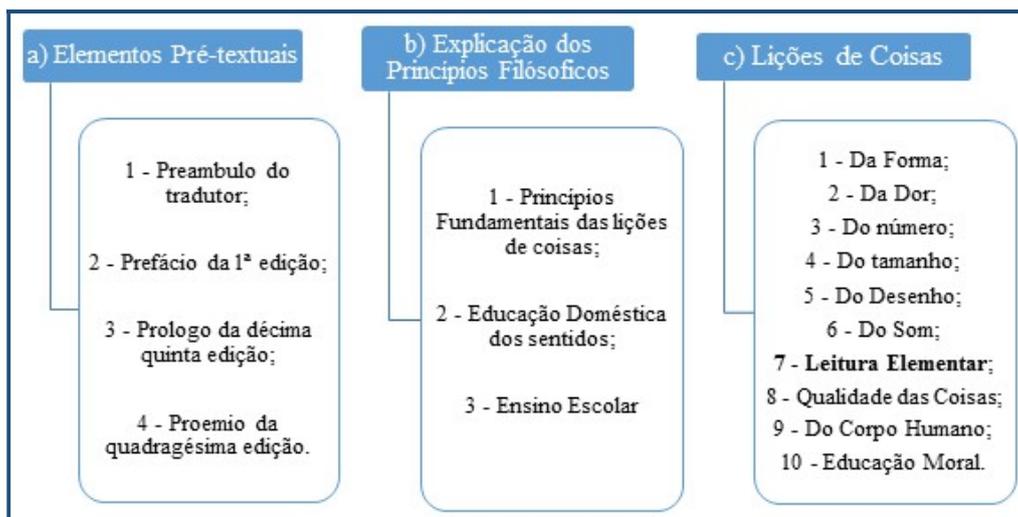
Fonte: CALKINS (1886).^{49/50}

Para entender a forma como a obra de Calkins (1886) se apresenta na materialidade elaborou-se a seguinte figura 6:

Figura 6 – Apresenta a organização da obra *Lições de Coisas* de Calkins.

⁴⁹ A obra *Lições de Coisas*, de Norman Alison Calkins, consultada para este trabalho está disponível para pesquisa no setor de obras raras da Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁵⁰ No anexo C consta a folga de rosto impressa de forma ampliada.



Fonte: CALKINS (1886).

Dos manuais pedagógicos, fontes desta pesquisa, este é o que apresenta o maior número de páginas. Pode-se dizer que a obra se organiza em três partes. Na primeira são apresentados os elementos pré-textuais com prefácios do tradutor e autor, na segunda consta a discussão dos princípios filosóficos mobilizados e a terceira parte localiza onde estão dispostas as lições para cada “matéria”.

a) Elementos pré-textuais

A tradução utilizada nesta pesquisa possui um conjunto de textos que são apresentados antes do primeiro capítulo, são: ofício da Inspetoria Geral da Instrução Primária, Preâmbulo do Tradutor, Prefácio da 1ª edição, Prólogo da décima quinta edição e Proemio da quadragésima edição.

O ofício é um documento da Inspetoria Geral da Instrução Primária indicando o método intuitivo como sendo “o único que deve ser adotado nas escolas primárias” (p. III). É mencionado no documento que, para adoção deste método, são inúmeras as dificuldades, materiais e também na formação dos professores, com a possibilidade de a segunda ser superada com “divulgação de livro de metodologia”. Informa, então, que para sanar tal dificuldade fora aprovada a obra de “Lições de Coisas”, traduzida por Ruy Barbosa, o qual procurou adaptá-la às condições da instrução pública brasileira. Consta a informação de que a obra deveria ser adotada na Escola Normal da Corte, e esta deveria facilitar o acesso às demais províncias (CALKINS, 1886, p. III e IV).

Em Preambulo do Tradutor, Ruy Barbosa inicia o texto informando ao leitor que a tradução realizada é de uma obra com um parecer favorável pela Comissão da

Exposição Internacional da Filadélfia, que a avaliou como um “monumento moderno do progresso do ensino popular”. O tradutor apresenta também uma breve reflexão sobre o ensino nas escolas brasileiras, considerado por ele como estéril e mecânico, onde imperava a repetição, o verbalismo, a abstração, sem que se incentive a observação. Na sua percepção, “a criança, em vez de ser o mais ativo colaborador na sua própria instrução representa o papel de um recipiente passivo de fórmulas, definições e sentenças” (CALKINS, 1886, p. VI). Por fim, salienta a importância do desenvolvimento da linguagem, sendo que em todas as lições devem ser contemplados exercícios de falar e escrever. Nas palavras do tradutor, “Pensar senão mediante a linguagem, - a observação reflexiva e a reflexão observativa, par a par com o cultivo incessante da língua vernácula, constituem o escopo essencial do ensino objetivo” (CALKINS, 1886, p. XIII). Essa citação do tradutor aponta para uma concepção de linguagem que ultrapassa o aprender a ler no sentido de decodificar e compreender uma língua, mas contempla a linguagem como forma de organizar o pensamento, as ideias e também de externalizar aquilo que se sabe.

Calkins (1886), no Prefácio da 1ª edição, faz uma breve apresentação da sua obra. Inicia informando em quais educadores busca os fundamentos filosóficos para o desenvolvimento do manual, citando passagens das obras de Comenius e Pestalozzi. Cabe esclarecer que, “para o primeiro o ensino deve começar pela inspeção real dos objetos [...]. Por essa inspeção é que se adquire o conhecimento certo das coisas. O que efetivamente se vê, mais depressa se imprime na memória”. (CALKINS, 1886, p. XVIII). Para Pestalozzi, “a observação é absolutamente a base de todo o conhecimento. O que antes de tudo, pois, se deve ter em mira, na educação, é habituar-se o menino a observar exata, e depois exprimir corretamente o resultado que observar” (CALKINS, 1886, p. XVIII).

O autor ainda indica que o livro se organiza de forma diferente, pois exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo sucessivo, no desenvolver o espírito das crianças. “Depois de dizer o que se a de praticar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazê-los” (CALKINS, 1886, p. XVIII). Calkins (1886) destaca que o livro deveria contribuir com a formação de professores, difundindo um novo método de ensino – o método intuitivo ou lições de coisas –, o qual era considerado por ele diferente de outros métodos já utilizados.

Além de um novo método, Calkins (1886, XIX) pretendia difundir

Um livro que correspondesse às necessidades do magistério, oferecendo-lhe um sistema natural, singelo e filosófico de educação primária, tão claro e circunstanciado, que a todo e qualquer preceptor facultasse não só lhes compreender os princípios, mas aplicá-los, entre os variados incidentes que na execução se lhe possam deparar.

No Prologo⁵¹ da décima quinta edição, Calkins (1886) explica ser uma obra fruto da experiência por serviços realizados como superintendente das escolas primárias na cidade de Nova York e como professor de Ciência e Métodos de Ensino da Escola Normal. Explica, ainda, que algumas matérias da edição anterior foram abandonadas, outras foram inseridas e outras ampliadas. O autor ressalta a importância de que seja desenvolvida a habilidade de se expressar, a de ler e de escrever sem dificuldade, sem que fossem satisfeitos apenas os objetivos do ensino em si. Além disso, o ensino da linguagem deveria ser iniciado apenas depois do contato, pelos sentidos, com as qualidades e características dos objetos. A observação era, portanto, um aspecto importante para aprender a ler e a escrever. Ressalta o autor que a obra foi elaborada para orientar os professores nas tarefas do ensino primário.

Em Proemio⁵² da quadragésima edição consta a informação de que uma revisão foi realizada visando a ampliação das recomendações de algumas matérias, refazendo-se uma parte dos capítulos: Métodos de ensino elementar da leitura e Desenho.

Após o Proemio da quadragésima edição, o autor apresenta os princípios da sua obra *Lições de Coisas*, que serve para a compreender como se dá o desenvolvimento das crianças. Essa parte organiza-se em 3 itens, a saber: Princípios Fundamentais das Lições de Coisas, Educação Doméstica dos Sentidos e Ensino Escolar.

a) Princípios filosóficos do método objetivo

Nesta parte da obra o autor apresenta a base para que se possa entender o desenvolvimento humano. Calkins (1886, p. 8) considera que “o mais importante período na educação é o que decorre nas aulas de primeiras letras” e é enfático ao dizer que o conhecimento do mundo material acontece pelos sentidos humanos. O autor orienta, ainda, que qualquer ação educativa deve proporcionar ocasiões estimulantes à percepção pelos sentidos. A percepção é a capacidade que o indivíduo possui de verificar diferenças e semelhanças dos objetos, e, depois de associá-los, classificar as coisas, as experiências e os fatos.

⁵¹ Segundo o dicionário Houaiss (2009) a palavra *prologo* significa o mesmo que *prefácio*.

⁵² Segundo o dicionário Houaiss (2009) a palavra *proemio* significa o mesmo que *prefácio*.

Calkins (1886) explica que os sentidos, a percepção, a atenção e a observação são habilidades circunstanciais para o aperfeiçoamento da educação intelectual, a qual pode ser apurada a partir da curiosidade e com propostas de ensino que não sejam cansativas e repetitivas. Explica, portanto, que

[...] das sensações procede a percepção; a atenção, fixada no que se percebeu, leva à observação. Enfim, graças a observação, a comparação e a classificação das experiências e dos fatos alcançamos o conhecimento. (CALKINS, 1886, p. 4).

Além dessas habilidades, destaca outros princípios para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento da inteligência, são eles: memória, imaginação e raciocínio. Para o autor, quando o conjunto dessas habilidades é bem desenvolvido, um dado conhecimento adquirido permite o alcance de novas ideias. No entanto, enfatiza a observação dizendo “que o observar se converta nos mais preciosos dos hábitos” (CALKINS, 1886, p. 7).

Acreditando num processo natural para o ensino, o autor explica que os conhecimentos a serem desenvolvidos devam partir “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; dos princípios, para as regras” (CALKINS, 1886, p. 3). Tal orientação coaduna com as propostas de Comenius em *Didática Magna* (1657-2001).

Esclarece também que para aquisição do conhecimento é importante “associar a recreação ao ensino pois “a curiosidade, ou desejo de saber e o amor do maravilhoso são grandes princípios atuantes na infância [...], assim, como na confiança no próprio esforço” (CALKINS, 1886, p. 2 e 3). Alerta, ainda, que as escolhas das atividades tanto podem influenciar no progresso como no regresso do aluno, sendo o professor o responsável pela adequação das atividades. Para Calkins (1886), o educador deve aproveitar o desejo de aprender da criança, fazendo com que desenvolva todos os sentidos: olhando, apalpando, ouvindo, saboreando ou cheirando, conforme a possibilidade, cultivando o uso pleno dos sentidos.

Ainda na explicação dos princípios filosóficos, o autor menciona a Educação Doméstica dos Sentidos. Neste trecho do manual pedagógico o autor apresenta uma série de exercícios a serem realizados no espaço doméstico, “preparando o menino para o uso regular de todos os sentidos” (CALKINS, 1886, p. 14). As crianças devem ser incentivadas a observar para, assim, se instruírem. A educação domiciliar, segundo o autor, prepara-as para o início da idade escolar.

Além da educação doméstica, outro aspecto diz respeito ao Ensino Escolar, que também integra os princípios filosóficos da obra e estão divididos em duas partes: Lições preambulares para cultivar as faculdades de observação e o uso da palavra e Exercícios para formar os hábitos de pensar e dizer com desembaraço e correção. Nesta parte, Calkins (1886, p. 33) explica como deve o professor iniciar suas aulas.

Convém que as primeiras lições da criança nas escolas sejam dadas em conversa e com a maior simplicidade, para despertar o espírito, desenvolver os hábitos de observação, e adestrar os alunos no emprego da linguagem. Esse trabalho prepará-lo-á para um estudo mais preciso das formas, cores, números e palavras impressas.

O autor também orienta que as aulas devam ser iniciadas por temas para os quais as crianças declinem seus interesses, assim será mais fácil atrair a atenção delas. Essas lições, chamadas de “colóquio”, devem ser dirigidas da seguinte forma: “induzir o pequeno a discorrer sobre as coisas que vê, usa ou consome cada dia, formular perguntas a respeito delas, e responder às que lhe fizerem” (CALKINS, 1886, p. 34). Tais lições tornariam as crianças capazes de descreverem o que viram e seriam acessíveis para aquelas que ainda não soubessem ler, como também poderiam ser utilizadas entre as lições de leitura. Apesar de serem consideradas singelas conversas, poderiam aguçar o gosto das crianças para aprender (CALKINS, 1886). Desse modo, os exercícios iniciais em “colóquio” deveriam ser substituídos por “colóquios instrutivos”, tendo por objetivo fazer com que as “crianças se acostumem a pensar com agudeza, enunciar sem embaraços, e falar com exatidão” (CALKINS, 1886, p. 42). São exercícios com os quais os alunos aprenderiam a dizer o que sentem, o que gostam ou não, como fazem, o que agrada ou desagada, o que desejam ou não.

b) Lições de Coisas

Esta parte da obra é dividida em “matérias”: da forma, da cor, do número, do tamanho, do desenho, do som, da leitura elementar, da qualidade das coisas, do corpo humano e da educação moral. Para cada uma delas são feitas propostas de lições a partir de exemplos demonstrativos. Oferece-se, deste modo, o “passo a passo” para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, ou seja, como o professor deveria ensinar seguindo uma sucessão de lições devidamente graduadas.

Este manual pedagógico apresenta características e configurações textuais que se afinam ao que Carvalho (2006; 2007) chama de “caixa de utensílios”, pois, a partir de lições minuciosamente detalhadas, permite que o professor realize a imitação de práticas

pedagógicas. Essa característica do “passo a passo” poderá ser melhor entendida no próximo capítulo, quando serão apresentados os saberes para ensinar a ler.

***Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica* (1887) de Camillo Passalacqua**

O manual pedagógico *Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica*, de autoria de Camillo Passalacqua (1858-1920), tem sua primeira publicação em 1887 e é considerado por Batista da Silva (2005) um “dos manuais brasileiros mais antigos de Pedagogia e Metodologia”.

Na figura 7 é possível visualizar capa, contracapa, lombada e folha de rosto e as medidas deste manual. Aparentemente, permanece a capa original com a cor verde e a lombada vermelha.

Figura 7 - Capa, lombada e folha de rosto do manual pedagógico *Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica* (1887) de Camillo Passalacqua.



Fonte: PASSALACQUA (1887). Acervo pessoal de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva.⁵³

O autor da obra, Camillo Passalacqua, nasceu na Itália, chegou no Brasil em 1878 e foi ordenado padre após três anos⁵⁴. Formou-se filósofo e teólogo pelo Seminário Episcopal de São Paulo, em 1881 (PEREIRA, 2013). Também atuou como professor de Pedagogia na Escola Normal de São Paulo. Destacou-se por ter escrito um

⁵³ No anexo D consta a folha de rosto impressa de forma ampliada.

⁵⁴ Informações localizadas no site:

<<https://campinasnostalgica.wordpress.com/2014/03/08/monsenhor-dr-camillo-passalacqua/>>. Acesso em: 18 de out. de 2016.

manual que contribuiu com a formação de normalistas paulistas, considerado na época “um trabalho de grande mérito denotando profundo estudo”, ou seja, era um manual considerado bem escrito, com aprofundamento da ciência educativa, apresentava conhecimentos teóricos e práticos evidenciando seu notório saber sobre os assuntos abordados (BATISTA DA SILVA, 2005).

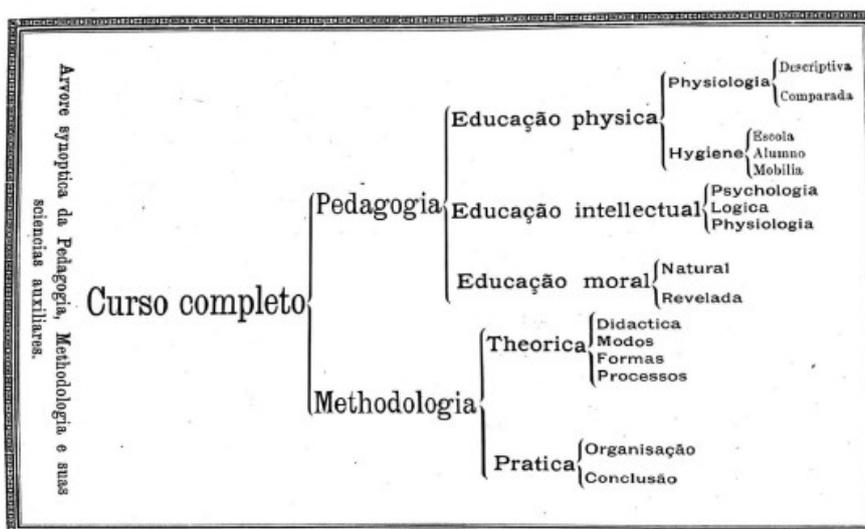
Para Monteiro e Freitas (2001) a obra de Passalacqua (1887) contribuiu para a incorporação do discurso liberal que começou a circular no final do império, momento em que a educação passa a ter uma nova função, a de difundir a ideia de nacionalidade e de progresso a partir do desenvolvimento moral e intelectual. De acordo com a reflexão das autoras, na transição do império para a república são instituídas diferentes normas e princípios econômicos e políticos, sendo que, para assegurar a harmonia social, se fez necessário formar um cidadão com padrão de comportamento “segundo os valores que se formavam como decorrência da difusão do conhecimento científico, que explicava as diferenças sociais como uma questão cultural” (MONTEIRO; FREITAS, 2001, p. 3).

É neste contexto que Passalacqua (1887) escreve seu manual, reafirmando “a moral católica contra o ensino positivo, reforçando uma concepção liberal de sociedade” [...] propondo aos professores “uma visão de sociedade nos parâmetros formulados pela elite de liberais” [...] sem deixar de “reafirmar que sua essência estava em Deus, não na razão” (MONTEIRO e FREITAS, 2001, p. 6).

O manual pedagógico de Passalacqua (1887) divide-se em “dois livros”, encadernados numa só brochura. No Livro Primeiro estão os saberes destinados à pedagogia, estruturado em Introdução, Educação Física, Educação Intelectual e Educação Moral. No Livro Segundo, intitulado Metodologia Geral⁵⁵, estão os saberes destinados à metodologia e à didática. Na figura 8 – próxima página - é possível verificar a organização da obra.

Figura 8 – Árvore sinóptica do manual pedagógico *Pedagogia e Methodologia: theórica e pratica* de Camillo Passalacqua (1887).

⁵⁵ O exemplar desta obra utilizado para análise no presente trabalho integra acervo pessoal da pesquisadora Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e professora do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.



Fonte: PASSALACQUA (1887).

Para o autor, a ciência da educação divide-se em duas partes: Pedagogia e Metodologia.

A primeira trata-se evidentemente das faculdades humanas educáveis, das leis e princípios capazes de ler o homem à realização de seu destino. Na segunda, do modo de educar, dos processos mais rápidos de aplicação. A primeira habilita o homem a educar; a segunda estuda os meios mais prontos e seguros de realizar a educação. (PASSALACQUA, 1887, p. 6).

No Primeiro Livro, o autor discorre sobre aspectos da Educação Física, da Educação Intelectual e da Educação Moral. A Educação Física volta-se para fortalecer ou regenerar o corpo do educando com base em conhecimentos de fisiologia, anatomia, higiene e ginástica, preparando-o para o trabalho manual. Além da saúde da criança, o autor menciona os cuidados necessários com o espaço físico da escola, como deve ser a organização espacial e a aquisição das mobílias. A Educação Intelectual é definida como sendo “o complexo de esforços refletidos conducentes a desenvolver o espírito humano sob o ponto de vista de suas faculdades intelectuais” (PASSALACQUA, 1887, p. 66), além de permitir que se obtenha conhecimento, busca fortalecer e desenvolver as faculdades mentais. Por fim, consta a Educação Moral, cujo objetivo principal é “formar, pois, o caráter do homem, como membro da sociedade civil e da sociedade religiosa” (PASSALACQUA, 1887, p. 96). Considera que a Educação Intelectual, a Educação Física e a Educação Moral possuem íntima relação entre elas e não devem ser vistas separadamente.

Nesta parte da obra percebe-se uma semelhança com a obra de Daligault (1870), que também se organiza em três partes: educação física, educação intelectual e educação moral.

No Livro Segundo, em Metodologia Geral, Passalacqua (1887) define metodologia como a arte que compreende as leis gerais da evolução das faculdades mentais (física, intelectual e moral) com seus preceitos e regras. “Um bom método de ensino é para um mestre inteligente o que um instrumento é para um hábil artista: centuplica-lhe as forças e os resultados” (PASSALACQUA, 1887, p. 145). Método pedagógico é definido como “uma série lógica e completa de exercícios variados e graduados, conducentes à aquisição d’uma ciência ou a prática inteligente de uma arte” (PASSALACQUA, 1887, p. 146). A didática, por sua vez, tem a função de investigar, formular e demonstrar “os principais reguladores do mestre que ensina, e do aluno que aprende e do próprio ensino que se deve dar” (PASSALACQUA, 1887, p. 147-148).

Para o autor, metodologia e pedagogia estão estritamente relacionadas, completando-se e auxiliando-se mutuamente. Enquanto a pedagogia dedica-se em compreender as faculdades educáveis, a fim de prepará-las para receber o ensino e a instrução, “a metodologia estuda o caminho mais rápido e ao mesmo tempo mais seguro de distribuir o ensino, de instruir, de guarnecer a inteligência” (PASSALACQUA, 1887, p. 141).

Na consulta ao índice da obra, não foi possível localizar um texto especificamente dedicado ao tema ensinar a ler e a escrever no ensino primário. Tornou-se, deste modo, imprescindível a sua leitura na íntegra para identificar informações relacionadas ao objetivo desta pesquisa.

Neste capítulo foram apresentados os “currículos” para ensinar a ler e a escrever na medida em que foram identificados na legislação catarinense e buscou-se dar conta de elementos da formação dos professores em Santa Catarina no período de abrangência deste estudo (1856-1892). Buscou-se também evidenciar entendimentos teóricos sobre os manuais pedagógicos e características daqueles que são utilizados como principais fontes nesta pesquisa.

No próximo capítulo realiza-se a descrição dos saberes para ensinar a ler e a escrever nos manuais pedagógicos e, por fim, reflete-se um pouco sobre suas semelhanças e diferenças.

3. SABERES PARA ENSINAR A LER E A ESCREVER NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS

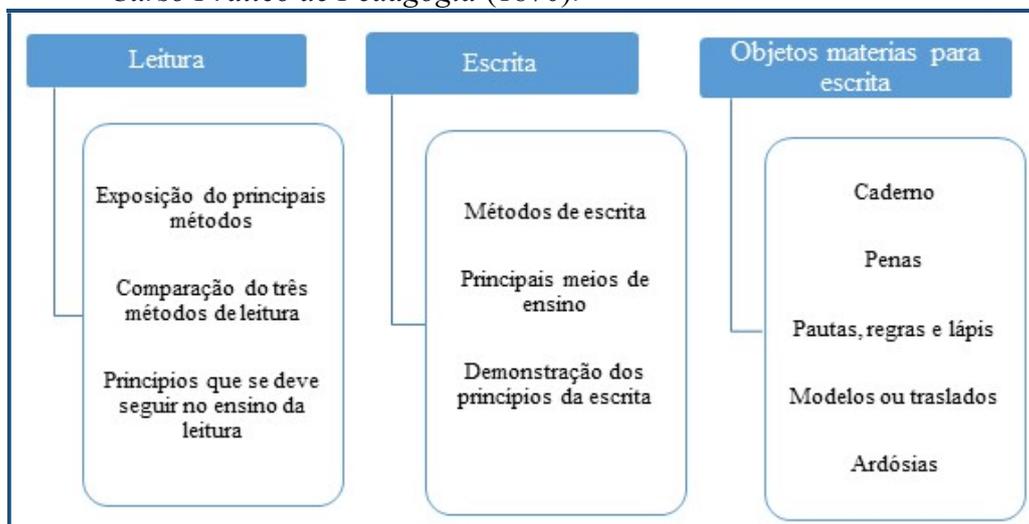
No capítulo 3 são apresentados os saberes para ensinar a ler e a escrever inscritos nos manuais pedagógicos expostos no capítulo anterior. Tais saberes foram recomendados para leitura de professores em formação ou em exercício no estado catarinense.

3.1 *CURSO PRATICO DE PEDAGOGIA* (1870) DE JEAN BAPTISTE DALIGAULT

Neste manual pedagógico, as páginas atribuídas às prescrições para ensinar a ler e a escrever podem ser encontradas na Parte Dois – Educação Intelectual –, Capítulo IV, que trata dos Métodos de Ensino, mais especificamente nos Artigos 2º (leitura) e 3º (escrita). São destinadas doze páginas para questões relativas ao ensino da leitura e seis páginas ao ensino da escrita.

A parte deste manual pedagógico voltada para o ensino da leitura e da escrita organiza-se conforme a figura a seguir.

Figura 9 – Organização dos saberes para ensinar a ler e escrever no manual Pedagógico *Curso Pratico de Pedagogia* (1870).

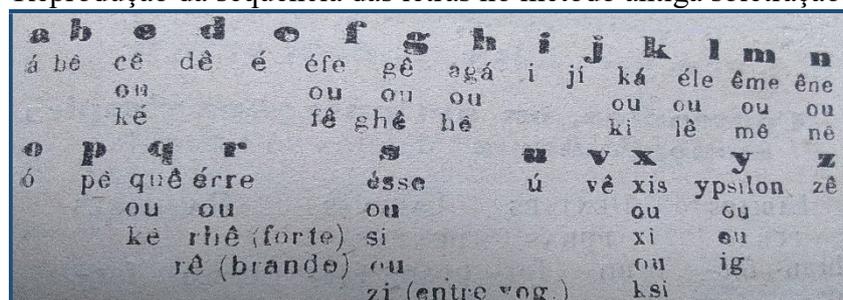


Fonte: DALIGAULT (1870).

No capítulo intitulado Leitura, o autor inicia fazendo a exposição dos principais métodos de leitura apresentando os seguintes: antiga soletração, nova soletração e leitura sem soletração.

No método antiga soletração o professor deveria fazer com que os alunos nomeassem separadamente os elementos que compõem as sílabas e as palavras, ou seja, as letras (Figura 10). Primeiro deveriam conhecer as letras e suas denominações, depois seriam ensinadas as sílabas e as palavras. Estas, por fim, deveriam ser articuladas em palavras para que se chegasse à leitura corrente. Para Daligault (1870, p. 201), “conforme este método ensina-se primeiramente as letras, na ordem e com os nomes seguintes”:

Figura 10 - Reprodução da sequência das letras no método antiga soletração.

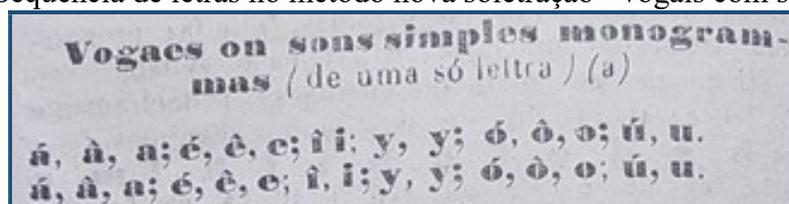


Fonte: DALIGAULT (1870, p. 202).

Percebe-se, na sequência apresentada na figura 10, que as letras a serem apresentadas seguem a ordem alfabética conhecida hoje.

No método nova soletração acontecia o mesmo processo do anterior, no entanto, “as letras não são apresentadas na mesma ordem, nem com os mesmos nomes” (DALIGAULT, 1870, p. 202). A ordem da apresentação dos nomes deveria ser a seguinte: 1) vogais com sons simples (figura 11); 2) consoantes com articulações simples com uma letra (figura 12); 3) vogais com mais de uma letra (figura 13); 4) consoantes com articulação simples com mais de uma letra (figura 14); 5) vogais com sons compostos (figura 15); e 6) consoantes com articulações compostas (figura 16). Por fim, neste método a criança deveria decompor as palavras em sílabas e as sílabas em letras.

Figura 11 – Sequência de letras no método nova soletração - vogais com sons simples.



Fonte: DALIGAULT (1870, p. 202).

Figura 12 – Sequência de letras no método nova soletração - consoantes com articulações simples com uma letra.

Consoantes, ou articulações simples monogrammas (de uma só letra) (a)				z;	s;	c;	x;
LABIAES PURAS		DENTALES PURAS		LABIAES PURAS		GUTURAES	
bran-	for-	bran-	for-	bran-	for-	bran-	for-
da	te	da	te	da	te	da	te
b,	p;	d,	t;	v,	f,	g,	e, q, k;
bê,	pê;	dê,	tê,	vê,	fê,	gê,	ke, kê, ki,
						ou	ghê,
LINGUAL ZUNINTE, ou dental zuninte lingual.		LINGUAL SIBILANTE, e muitas vezes entre vogaes zuninte.		Lingual sibilante		Lingual guturo sibilante, as vezes zuninte; de ordinario chiante.	
						j;	g;
						jê,	gê,
						l;	m;
						lê;	mê;
						n;	r;
						nê;	rê; (br.)
							rhê (t.)

zê; sê; cê; xê, ou zê ou xê;

ou

zi (entre vog.)

Linguaes chianles. Pala- tal. Labial nasal. Lingual. Lin- gual. (entre ran- vogaes.) genle

Fonte: DALIGAULT (1870, p. 202-203).

Figura 13 – Sequência de letras no método nova soletração - vogais com mais de uma letra.

Vogaes ou sons simples polygrammas (de muitas letras.) (a)			
au, êu, iu, ou;	ao, éo, io, uo;	ai, éi, ói, ui;	
éu	éo	éi ói	
yu	yo	ay, êy, ôy, uy	
		éy, óy,	
a), óe, ue, ua, ui, uu.			
óo.			

Fonte: DALIGAULT (1870, p. 203).

Figura 14 – Sequência de letras no método nova soletração - consoantes com articulação simples com mais de uma letra.

Consoantes ou articulações simples polygrammas (de muitas letras) (a)					
Dental	la-	Lingual	Gutural	Gutural	Nasal
bial forte	chiante	derivado	nasal	forte	forte
-ph ;	ch;	do Grego	gn;	ah;	lh.
-fi,	xê;	ch;	gnê;	nhê;	lhê.
		lcò			

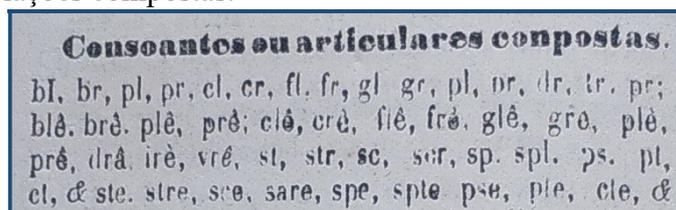
Fonte: DALIGAULT (1870, p. 203).

Figura 15 – Sequência de letras no método nova soletração - vogais com sons compostos.

Vogaes ou sons compostos	
Ae, ai, ao, au, ea, ei, eo, eu;	ia, ie, io, iu;
âe, âi, âo, âu;	ean, ein, eon, ean;
	ian, ien, ion, iun;
	auu, eam, eim, eou, eum;
	iam, iem, iom, ium;
	oi
ua, ue, ui, uo, oo, oe, oi, ou;	
uã, uen, ui, uon	ôa, ôe, ôi, ôu;
uau, uem, uim, uom	oam, oem, oim, oum;
uan, uim	oan, oen, oin, oun;
ai, ei, il, ol, ul; yi;	
ar, er, ir, or, ur, yr;	
as, es, is, os, us, ys.	
ax, ex, ix, ox, ux, yx.	
az, ez, iz, oz, uz, yz.	

Fonte: DALIGAULT (1870, p. 203-204).

Figura 16 – Sequência de letras no método nova soletração - consoantes com articulações compostas.



Fonte: DALIGAULT (1870, p. 205).

Diferentemente da ordem de letras apresentadas na figura 10, entre as figuras 11 e 16 o autor parece desenvolver um outro raciocínio para a sequência em que elas devem ser apresentadas aos alunos. Se no método antiga soletração parecia prevalecer a ordem alfabética, com base apenas no nome das letras, infere-se que, no método nova soletração, a ordem baseia-se no som das letras, partindo dos sons mais simples, como das vogais, para se chegar aos sons mais complexos, como é o caso dos encontros consonantais. Segundo Trindade (2001), durante o século XIX percebe-se neste método um movimento para o ensino da leitura que procura relacionar os sons da fala às letras, evidenciando a diferença existente entre a fala e a escrita.

O terceiro e último método descrito por Daligault (1870) toma a sílaba como elemento mais importante para ensinar a ler e é chamado de leitura sem soletração. Neste método as sílabas de uma palavra são as únicas a serem pronunciadas. O professor não deveria ensinar a distinção entre os outros elementos que compõem as sílabas, como ocorre nos métodos anteriores.

Na parte destinada à Comparação dos três métodos, o autor apresenta alguns pontos relacionados aos métodos que indica para o ensino e servem de alerta aos professores sobre alguns cuidados necessários no processo de ensino-aprendizagem da leitura, por exemplo, ao optarem por um dos métodos particulares para este fim. Afirma o autor do manual que estes são os métodos indicados para serem utilizados nas escolas, mas ficaria a critério do professor a escolha de um entre os três.

Para Daligault (1870), não há melhor ou pior método, no entanto, aponta a leitura sem soletração como o mais vantajoso, pois permite ao aprendiz chegar com mais rapidez à leitura corrente. O método indicado despreza a ortografia e retarda essa aprendizagem. Desse modo, a criança que aprende a ler com base nesta metodologia precisa retornar aos estudos das sílabas decompostas em letras. Os outros métodos, antiga soletração e nova soletração, embora possibilitem o conhecimento da ortografia, são mais demorados para desenvolver a leitura corrente.

Os dois primeiros métodos indicados por Daligault (1870) para o ensino da leitura, pelas orientações realizadas, podem ser denominados do tipo sintético, pois, mesmo que aconselhando a decomposição de palavras em sílabas e letras, o autor orienta que primeiro sejam ensinadas as letras na ordem apresentada entre as figuras 10 e 16. O terceiro método chamado nova soletração também pode ser denominado como sintético, pois o ponto de partida é o ensino das sílabas. Outra inferência que se faz em relação à possível indicação deste método pelo autor está no fato de ele ter se formado em Letras e, portanto, possuir conhecimentos acerca de princípios linguísticos importantes para aquisição da língua escrita.

O método sem soletração, indicado como o mais adequado por Daligault (1870), se caracteriza por partir da parte para o todo, priorizando a memorização do sinal gráfico da sílaba com seu correspondente fonêmico (som) ou vice e versa (SOARES, 1980).

Por fim, o autor elenca Princípios que se devem seguir no ensino da leitura, trazendo algumas reflexões para se chegar à leitura corrente. Esta, segundo Trindade (2001) e Oliveira e Souza (2010), é uma habilidade que possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora.

Daligault (1870) alerta que, além de adotar um método para o ensino da leitura, é importante ensinar a “ler bem”. Assim, para uma aprendizagem eficaz, o professor deve estar atento a três princípios: “tornar cada aluno atento durante toda a duração da lição dada em sua divisão”; “fazer com que os meninos compreendam o que leem”; e “fazer adquirir boa pronúncia” (DALIGAULT, 1870, p. 208).

A orientação para o primeiro princípio é fazer com que os alunos leiam em voz baixa aquilo que o outro lê em voz alta. Sugere também um exercício no qual a leitura passe de aluno para aluno, ou seja, a cada frase lida o professor indica outro para dar continuidade. O professor, ao observar desatenção de algum aluno, solicitará que o mesmo aluno prossiga a leitura.

No mesmo princípio é explicada a importância de se manter a atenção quando a leitura é realizada em voz alta, pois a falta desta pode prejudicar a lição, bem como comprometer a aprendizagem de outras áreas do conhecimento. Embora não deixe explícita a importância da leitura às outras disciplinas, pode-se inferir que o autor a aponte como ferramenta importante para a aprendizagem de conteúdos e de outras disciplinas quando menciona que “a falta de bom êxito na leitura paralisa o resto do ensino” (DALIGAULT, 1870, p. 209).

Após chegar à leitura corrente, é necessário “fazer com que os meninos compreendam o que leem”. Segundo Daligault (1870), entender aquilo que se lê é importante para o progresso do aluno. Para a compreensão de leitura, é sugerido que o professor ensine a boa pronúncia e o tom de voz adequado (tom de conversação). Além disso, é importante que explique as palavras e as frases que possam parecer difíceis em textos utilizados nas lições de leitura e solicite aos alunos a explicação do que leram.

Pronúncia clara, pura e acentuada é o objetivo central do princípio “fazer adquirir boa pronúncia”. O autor orienta que a pronúncia adequada contribuiria para a compreensão do sentido das palavras e das frases. Para ensiná-la, o docente deveria realizar leitura em voz alta, ensinar as regras de prosódia, corrigir a entonação e a pronúncia incorreta. Além disso, para Daligault (1870, p. 211), o professor deveria “combater defeitos naturais ou adquiridos”, tais como gagueiras e sotaques, por exemplo.

Observa-se que os elementos indicados em Princípios que se devem seguir no ensino da leitura, embora pareçam mais com caminhos metodológicos ou recomendações do autor, têm por objetivo evidenciar a compreensão como uma habilidade importante para o ato de ler, apresentando formas de como desenvolvê-la eficazmente no processo de ensino da leitura: leitura em voz alta, pronúncia, entonação e explicação da leitura realizada.

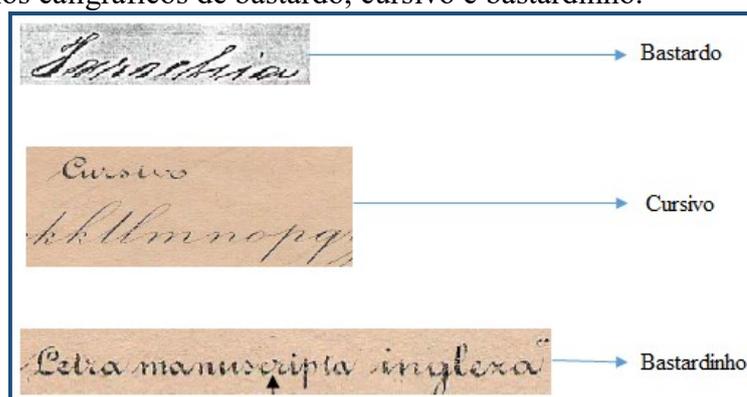
Ainda sobre as últimas orientações para o ensino da leitura, aconselhadas por Daligault (1870), acrescenta-se a informação de que a prática de leitura escolar em voz alta foi muito criticada no século XX, pois, para os alunos com dificuldade, ler tornava-se um ato constrangedor e, para os alunos com domínio, essa prática era desmotivadora (BRANDÃO, 2007). No entanto, esse tipo de prática é eficaz para que o professor possa avaliar o desenvolvimento de leitura do seu aluno: realização de pronúncias e pausas corretas (pontuação), dúvidas diante de palavras desconhecidas, capacidade de realizar a decodificação, tendo em vista que essas habilidades quando bem desenvolvidas possibilitam o alargamento da compreensão leitora (BRANDÃO, 2007). Nas palavras de Brandão (2007, p. 181), “sabe-se que uma criança que lê em voz alta com facilidade lerá silenciosamente sem problemas e que falar em voz alta as palavras do texto ajuda a memorizá-las e a compreender seu sentido”. Faria Filho (2014) expõe que essas práticas coletivas de leitura foram, no decorrer do século XX, transformando-se em “práticas privadas e íntimas”, ou seja, em práticas individuais.

Uma última reflexão que se pretende fazer sobre o ensino da leitura em Daligault (1870) diz respeito à pronúncia. Embora Brandão (2007) aponte como importante o desenvolvimento desta para a compreensão leitora, Faria Filho (2014, p. 254-256), a partir das reflexões desenvolvidas sobre a “escolarização da língua pátria e da leitura”, explica que a conformação da pronúncia pode estar relacionada com a “utilização ‘adequada’ da língua pátria pela criança”. Isto quer dizer que na escola buscava-se valorizar o ensino da língua padrão, ao passo que eram desqualificados “os dialetos ou formas particulares de linguagem oral”⁵⁶. Infere-se, portanto, que a valorização da língua pátria em detrimento das formas individuais de oralidade, ou até mesmo de um grupo social, seja reafirmada quando Daligault (1870) aconselha o “combate aos sotaques” como sendo um dos princípios para o ensino da leitura.

Por fim, apresentam-se os saberes no título Escrita distribuídos em três parágrafos com os seguintes subtítulos: Método de escrita; Principais meios de ensino da escrita; e Objetos materiais.

No primeiro parágrafo, Método de escrita, Daligault (1870) não apresenta uma explicação minuciosa a respeito dos princípios e dos métodos indicados para ensinar a escrever, apenas expõe as suas diferenças. Desse modo, reduz os métodos em três categorias principais: 1) bastardo; 2) cursivo; e 3) bastardinho. Tais categorias são apresentadas na figura 17.

Figura 17 - Modelos caligráficos de bastardo, cursivo e bastardinho.



Fonte: ALVES (2003).

A diferenciação entre os métodos tem por base o traçado das letras: O “método bastardo” se caracteriza pela escrita de letras em linhas de grande dimensão; o “método cursivo” diz respeito à escrita de letras com “traços finos e delicados”; e no método

⁵⁶ A reflexão tecida pelo autor diz respeito ao contexto de Minas Gerais (1906/1918).

“bastardinho” as letras são traçadas de “forma mediana”, ou com “letra grossa”, de pequena dimensão. Entre os três métodos, o autor sugere o terceiro como o “digno de preferência”, porém, indica um quarto tipo, a letra do tipo cursivo misto, composta pelo tipo bastardo e cursiva, considerada a “mais fácil para ler ou traçar” (DALIGAULT, 1870, p. 215).

Pelas caracterizações realizadas por Daligault (1870), é possível inferir que os métodos de ensino da escrita e o início da sua aprendizagem estejam estritamente relacionados com o desenho da letra, ou seja, com os traçados das linhas que formam as letras. Aprender a escrever, portanto, tem a ver com o saber desenhar as letras. No entanto, embora sugeridos por Daligault (1870) como métodos para o ensino da escrita, infere-se que os tipos de letras sugeridos sejam apenas a indicação de modelos caligráficos que deveriam ser empregados.

Em Santa Catarina o emprego do ensino dos modelos caligráficos Bastardo, Bastardinho e Cursivo consta tanto no *Regulamento da Instrução Primária*, de 1859, quanto no *Programa do ensino público primário*, de 1892b. Segundo Trinchão (2012), este tipo de letra também foi adotado em outras províncias brasileiras, tais como Bahia e Rio Grande do Sul.

No parágrafo Principais meios do ensino de escrita, o autor apresenta uma reflexão acerca do ensino. Para Daligault (1870, p. 216, grifos do autor), escrever é uma habilidade que deve ser adquirida pelos alunos, porém, “MUI DESPREZADO POR UM GRANDE NÚMERO DE MESTRES”, por entenderem que aprender a ler seja suficiente.

Antes de seguir com as orientações de Daligault (1870) para o ensino da escrita, duas questões se colocam: 1^a) se para o autor o ensino da leitura e da escrita deve acontecer simultaneamente; 2^a) o porquê da indiferença dos professores para ensinar a escrever. Segundo Hébrard (1999) e Anne-Marie Chartier (1998), é no século XIX que o ensino da leitura e da escrita no ensino primário se tornam simultâneos na França. Na opinião de Hébrard (1999, p. 49-50), o ensino concomitante dessas duas habilidades foi talvez a maior inovação deste século, generalizando-se entre os anos de 1840 e 1850 “graças às novas técnicas de escrever: abandono da pena de ganso pela pena metálica, abundância de papel barato, uso de giz e lousa para iniciantes”. O argumento utilizado para a primeira questão, de certo modo, ajuda a refletir sobre a segunda. Desta forma, o fato de haver uma série de novos objetos a serem utilizados para o ensino da escrita – acrescentando-se que anteriormente os professores se limitavam a ensinar a ‘ler

somente’ – exigiria formação e adequação das práticas por parte dos professores. Como bem coloca Chartier (1998), “à medida que a demanda social da alfabetização se transforma” as capacidades dos professores também se alteram.

Compreendendo a importância de aprender a escrever, Daligault (1870, p. 216) expõe um conjunto de regras particulares para o ensino da escrita, as quais devem ir além do ensino das formas das letras, ou seja, “a inclinação das letras, a maneira porque elas derivam uma das outras, ou o modo porque é preciso executá-las, os intervalos que devem separá-las, a grossura [...]”. Ou seja, é necessário fazer com que o aluno perceba a correta postura do corpo, da cabeça, dos braços e das pernas, bem como a direção do caderno, a forma de pegar a pena e a maneira de ler. Além de ensinar a forma correta de escrever, o autor recomenda a observação quanto ao desenvolvimento das habilidades de escrita por parte dos alunos. A correção de hábitos inadequados torna-se indispensável (DALIGAULT, 1870).

As orientações acerca do mobiliário para os espaços escolares feitas pelo autor, de alguma forma, atendem às necessidades postas pelo ato da escrita, pois se adequam a uma boa postura do corpo para escrever, bem como para acomodar objetos para este fim. Daligault (1870), na Parte Dois – Educação Intelectual –, Capítulo II, apresenta a mobília a ser adotada na escola, mais especificamente nos Artigos 2º (Escrivaninhas com bancos ou classes), organizada em seis páginas.

No último parágrafo – Objetos materiais - Daligault (1870) indica materiais escolares úteis para o ensino da escrita, entre eles estão: cadernos, penas, pautas, transparentes, regras, lápis, modelos, traslados, ardósias, papel e tinta. Além da indicação de objetos, neste manual o autor apresenta prescrições de como e quando devem ser utilizados e o modo de manuseá-los⁵⁷.

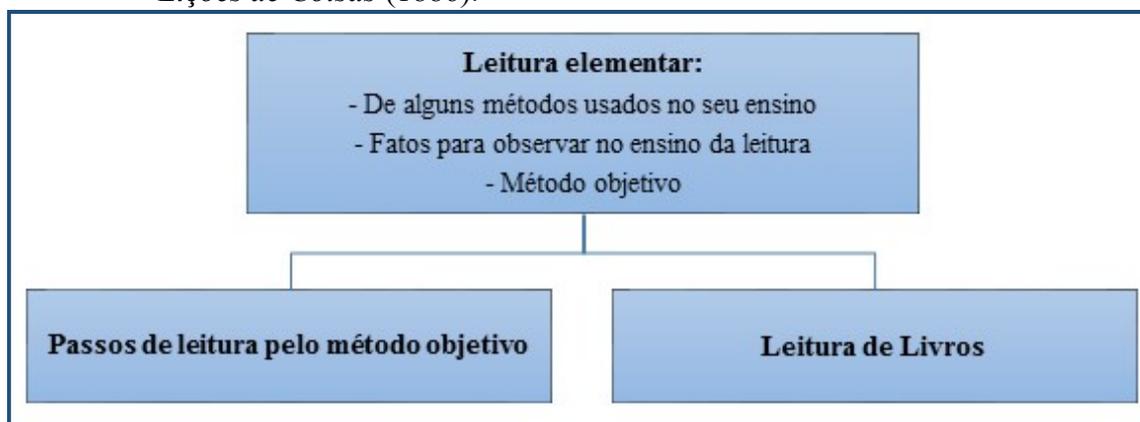
3.2 *PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS* (1886) DE NORMAN ALLISON CALKINS

Neste manual pedagógico as páginas destinadas às prescrições para ensinar a ler estão localizadas no capítulo Leitura Elementar, sendo utilizadas 41 páginas para tratar desta questão. Em relação ao ensino da escrita, é destinada uma página no capítulo Do escrever.

⁵⁷ Aspectos relacionados aos objetos destinados ao ensino da escrita e do mobiliário serão explorados no 4º capítulo.

Busca-se, por meio da figura 18, uma forma de representar como está organizado o capítulo destinado ao ensino da leitura.

Figura 18 – Organização dos saberes para ensinar a ler no manual pedagógico *Primeiras Lições de Coisas* (1886).



Fonte: CALKINS (1886).

Antes de chegar na parte Passos de leitura pelo método objetivo, Calkins (1886) tece críticas aos métodos empregados para o ensino da leitura, em sua maioria do tipo sintético. Para fazê-lo, descreve e analisa os métodos oferecendo aos professores elementos que permitissem distinguir aspectos positivos e negativos entre os que eram admitidos no ensino primário⁵⁸. Após essa reflexão, apresenta alguns “fatos a observar no ensino da leitura”⁵⁹ que culminam na indicação do método objetivo como sendo o mais eficaz. Nas palavras de Valdermarin (2004 p. 135), “o ensino da leitura sob o método intuitivo desenvolvido por Calkins (1886) insere-se no esforço de substituir os processos de memorização [...] tornando a compreensão do texto mais importante do que a decifração das letras que compõem as palavras”.

O método objetivo (intuitivo) foca nas ideias associadas às palavras proferidas (palavra pronunciada), ou seja, aquilo que o aluno escuta ou fala deve ter um significado, um sentido, o qual pode ser representado, conseqüentemente, por uma palavra figurada (palavra escrita)⁶⁰. Desse modo, o principal objetivo do professor seria

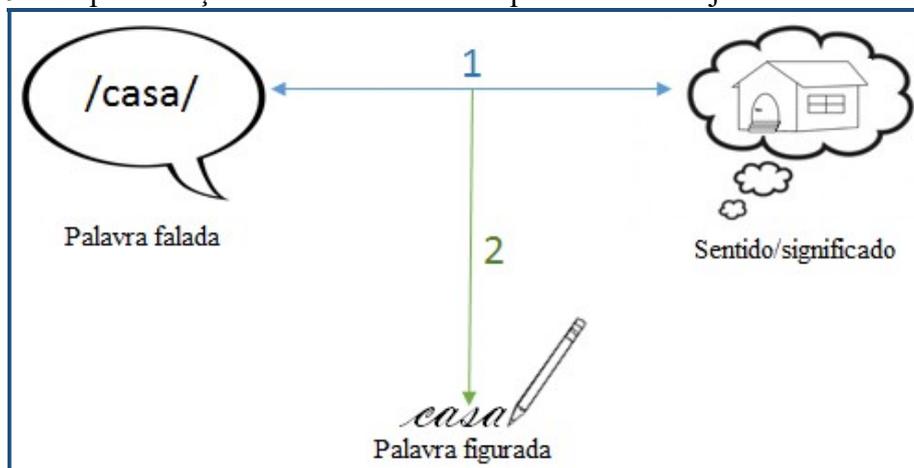
⁵⁸ Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, não se detalhará sobre o que o autor indica como inadequado e não eficaz em outros métodos, optando-se por explanar, minuciosamente, no que é considerado significativo, ou seja, entendido como importante para o ensino da leitura e da escrita. Os métodos expostos por Calkins (1886) são os seguintes: Método ABC; Método Fônico; Método Fonótipo; Método Fonético de Leigh, ou Ortografia Prosódica; Método Verbal; Leitura por Construção de Palavras. Estes métodos ocupam onze páginas do capítulo Leitura Elementar na edição consultada.

⁵⁹ Os fatos a serem observados no ensino da leitura não são apresentados neste trabalho, pois parecem se repetir quando o autor explica os princípios do método objetivo.

⁶⁰ Representação do ensino pelo método objetivo pode ser visualizado na figura 19 – próxima página -.

fazer com que os alunos percebessem a relação da palavra escrita com a já conhecida pelo ouvido, logo, esta deveria ter um sentido e um significado (CALKINS, 1886).

Figura 19 – Representação do ensino da leitura pelo método objetivo de Calkins (1886).



Fonte: CALKINS (1886). Representação elaborada pela autora para a presente pesquisa.⁶¹

A proposta de ensino de Calkins (1886) está relacionada com os princípios do método analítico, os quais emergiram no final do século XIX. Frade (2007, p. 26) explica que esses métodos “partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração”. A compreensão está no foco do ensino da linguagem escrita, sendo as palavras, as frases ou os textos a unidade inicial de análise.

Para Calkins (1886), só após estar familiarizado com um conjunto de palavras escritas o aluno manifestaria a necessidade de discernir as partes que as compõem: sons e letras. Portanto, seria o interesse espontâneo determinante para indicar o momento em que o professor iniciaria o ensino dos sons elementares e suas combinações, ou das letras e suas combinações. Na perspectiva deste autor, o ensino das letras representa o ensino da escrita, sendo um processo considerado mais complexo e que exigia dos alunos “um estado cultural mental superior ao existente no passo inicial da leitura” (CALKINS, 1886, p. 436).

Como referido acima, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo estudo dos objetos, seguido pelo aprendizado das palavras (CALKINS, 1886). Estas, portanto, deveriam ser símbolos (ou sinais) que representassem as coisas. “Pede a natureza que ao uso das palavras preceda a noção das coisas; porquanto, para exprimir as ideias que desta derivam, é que necessitamos da linguagem. [...] **primeiro as coisas do que as**

⁶¹ As barras que limitam a palavra “casa”, escrita dentro balão que representa a fala, são utilizadas na fonologia para indicar a oralidade.

palavras”, princípios estes do método de ensino intuitivo (CALKINS, 1886, p. 5, grifo do original consultado).

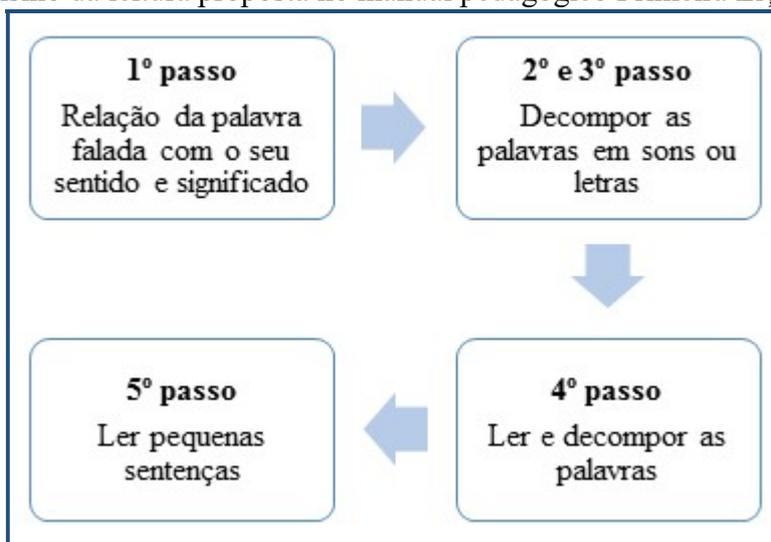
Segundo Frade (2007, p. 30), os conceitos dos métodos de ensino repercutiam também no ensino da leitura e da escrita, como no caso do método intuitivo que, “utilizado para as diversas áreas de conhecimento, teve repercussões na forma como eram apresentadas as lições e produzidos os textos dos métodos analíticos em alguns livros brasileiros para alfabetizar”. Em texto produzido em 2016, esta autora considera que o método intuitivo se materializava na *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto, publicada no Brasil pela primeira vez em 1909.

Para Calkins (1886), ler “inteligentemente” seria uma das habilidades mais difíceis que o indivíduo desenvolveria no seu percurso de formação. Diz que para aprender a ler seria necessário que os alunos estivessem ávidos pelo saber, sendo assim, o professor precisaria considerar a natureza da criança e utilizar com ela um método que não fosse monótono e fatigante. O autor ainda acrescenta que, mais do que ensinar a decifrar as palavras, dever-se-ia permitir que o seu aluno percebesse e descrevesse as coisas ao seu redor, as quais seriam representadas pela linguagem escrita.

A proposta pelo método objetivo (ou intuitivo) para ensino da leitura feita por Calkins (1886) organiza-se em duas fases, a primeira composta por cinco passos e a segunda por seis. Os passos referentes à primeira fase se constituem de etapas que o professor deveria seguir para ensinar seus alunos a ler. Na segunda fase proposta no manual pedagógico *Lições de Coisas*, as atividades deveriam ser realizadas com o auxílio de livros, objetos considerados importantes por Norman Allison Calkins para o progresso da aprendizagem. Algumas prescrições relacionadas ao ensino da leitura com livros serão exploradas no quarto capítulo deste trabalho.

Na figura 20 – próxima página -, que segue, representa-se a sequência de atividades a serem desenvolvidas na primeira fase proposta por Calkins (1886) para que o aluno alcançasse a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de atividades organizadas de forma sistemática, prescritiva e progressiva, conforme preconiza o método intuitivo.

Figura 20 – Representação dos passos para o ensino da leitura na primeira fase para o ensino da leitura proposta no manual pedagógico Primeira Lições de Coisas.



Fonte: CALKINS (1886). Figura elaborada pela autora.

O primeiro passo consistiria em fazer com que o aluno percebesse as palavras escritas como representações do pensamento e da palavra falada. Neste passo, as lições de leitura deveriam acontecer da seguinte maneira: os alunos dirigiriam a atenção para um determinado objeto. Esse objeto, que lhes era familiar, seria descrito em minúcias pelo professor. Este, em seguida, pronunciaria o seu nome (palavra proferida). Posteriormente, seria exibida a estampa (imagem ou pintura no quadro preto) deste objeto. Para finalizar, o professor deveria escrever a palavra que representasse o objeto e a imagem. Seguindo essa sequência de atividade, o aluno faria a diferenciação entre objeto, imagem e palavra (proferida e figurada). Essa seria, para Calkins (1886), a base para o ensino da leitura. O autor sugeria, inicialmente, a utilização de palavras que representassem o nome de coisas concretas para, posteriormente, utilizar vocábulos que exprimissem qualidades ou ações. Após o aluno conhecer uma quantidade significativa de palavras, o professor determinaria se realizaria o segundo ou o terceiro passo.

No segundo e no terceiro passos seriam realizadas atividades de decomposição das palavras. O aluno aprenderia as estruturas menores das palavras: letras ou sons. Quando optasse por decompor em letras, o aprendiz escreveria as letras que formassem a palavra em caracteres de imprensa, aprendendo, assim, seu símbolo e nome. Na decomposição de sons⁶², seria realizada a análise dos sons elementares um a um, sem

⁶² Na obra de Calkins (1886), um capítulo intitulado Do Som é destinado ao ensino de aspectos a ele relacionados. Embora esteja claro na obra que o ensino dos fonemas deva acontecer após o reconhecimento da palavra, o autor apresenta uma reflexão minuciosa sobre a importância de tal aspecto para o ensino pelo método intuitivo, bem como, para o desenvolvimento da linguagem escrita. Nele, o

que os alunos voltassem sua atenção às letras. A escolha por um ou outro passo ficaria a critério do professor, que deveria avaliar a real necessidade do seu aluno.

Vale ressaltar que, ao decompor a palavra em letras e escrevê-las uma a uma, o professor opta por realizar o ensino da escrita, pois para escrever a palavra o aluno deve fazer a relação do som com a letra correspondente, ou seja, a codificação. Por outro lado, quando fizer a opção para que o aluno decomponha as palavras em sons, fica evidente a escolha por iniciar o ensino pela leitura, pois deste modo realiza-se a decodificação.

O quarto passo teria por objetivo fazer com que o aluno lesse, destacasse os sons e soletrasse as palavras ensinadas na lição de leitura, palavras decompostas nos dois passos anteriores. Neste passo, o aluno deveria ler as palavras, identificar os sons que as compunham e soletrar.

O quinto e último passo consistiria em ensinar o aluno a ler palavras organizadas em frases ou sentenças. Se antes eram utilizadas apenas palavras que representavam coisas, agora o vocabulário de palavras começa a ser ampliado com a introdução de palavras escritas, organizadas em frases, as quais representariam características de coisas e de objetos, além de ideias e pensamentos. A primeira fase do ensino da leitura aqui descrita seria realizada através de exercícios de observação e análise sobre as coisas. O professor contava com o auxílio do quadro preto, da ardósia, de objetos e de imagens.

Para além dessas orientações, Calkins (1886) aponta outros aspectos importantes para o ensino da leitura e da escrita, dentre eles: a entonação, a expressividade e o tom de voz na leitura, além da compreensão e exposição do que foi lido. Todos esses aspectos deveriam ser desenvolvidos durante a leitura realizada com o apoio de um livro. São aspectos igualmente identificados na obra de Daligault (1870), embora este não mencione a utilização de livros. Os dados identificados evidenciam que, para além de ensinar as crianças no processo de decodificação, ou seja, de relacionar o som à sua letra correspondente, os autores sugerem outros saberes importantes para o ensino da leitura, embora os métodos propostos por ambos possuam características particulares. Ao perceber falta de entonação e expressividade na leitura, o professor deveria pedir ao aluno para explicar o que havia lido, essa seria uma forma de avaliar a compreensão leitora.

autor trata da importância de educar o ouvido, de distinguir, comparar e classificar os sons e o modo de ensinar o som da linguagem.

Um dos aspectos mencionados pelos autores, que está na exposição daquilo que foi lido, ou seja, explicar aquilo que leu, coaduna com as orientações do *Programa do ensino público primário*, de 1892b, o qual indica a realização de atividades que possibilitem ao aluno manifestação de ideias de maneira adequada.

Em relação aos erros cometidos pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, Calkins (1886) sugere o não uso das energias do professor a fim de apontá-los, pois isso nada ensinaria. O docente deveria, ao perceber as dificuldades, buscar outras formas de habilitar o aluno para a leitura. Portanto, para um ensino eficaz da leitura, Calkins (1886, p. 458-459) explica a necessidade de que se

Eduque a vista em discernir as palavras à primeira intuição. Eduque o ouvido em conhecer distinta e acuradamente os vocábulos pelo som. Eduque a fala em enunciar correta e fluentemente as expressões, com entoação de voz clara e agradável. Acostume-se os discípulos a compreender o que leem, a expor a narrativa, os fatos, ou as noções principais da lição.

Refletindo sobre essa citação, que em alguma medida sintetiza os princípios para o ensino da leitura na obra *Primeiras Lições de Coisas* (1886), é possível fazer algumas relações com o que está posto no *Programa do ensino público primário*, de 1892b, mencionado anteriormente. Neste documento, orienta-se que o ensino da leitura desenvolva a habilidade de “distinção de palavras conhecidas pelo ouvido como representação de objetos, qualidades e atos”, de “análise das palavras em seus sons”, de “leitura com entonação” e de interpretação das leituras realizadas seguida de narrativas explicativas (SANTA CATARINA, 1892, não paginado).

Após discorrer sobre as prescrições destinadas ao ensino da leitura, serão apresentadas, a seguir, as orientações para o ensino da escrita, organizadas no subcapítulo Do escrever, último item no capítulo Do desenho⁶³.

Causa estranhamento que as orientações para o ensino da escrita na obra *Lições de Coisas* não estejam no capítulo destinado aos saberes da leitura. Calkins (1886, p. 363) explica que:

[...] o menino aprenderá a ler e a escrever em menos tempo, se lhe ensinarem simultaneamente a escrever e desenhar, do que se o aplicarem unicamente aos exercícios de escrita. Já Pestalozzi, o grande pedagogo suíço, dizia: “não há escrever, sem desenhar.

Reflexões de Trinchão (2012) auxiliam na compreensão da razão de o capítulo sobre o ensino da escrita estar inserido no capítulo que trata do ensino do desenho. A

⁶³ No capítulo Do desenho, o autor explica como ensinar as crianças a manusearem a pedra e o lápis, aspectos apresentados no capítulo 4.

autora explica que Pestalozzi foi um dos precursores em trazer o desenho como saber necessário à educação escolar, sendo o responsável por aplicar alguns princípios para esta disciplina. Para a autora, “a associação entre desenho, letra e escrita como didática de ensino tem suas origens nas ideias de Pestalozzi [...]”, pois, para ele, “este saber daria clareza e precisão ao pensamento por estar ligado à percepção da forma, sendo que o Desenho exercitaria a observação. Como desenhar é a primeira tentativa de simbolização, o Desenho era o acesso natural à escrita” (TRINCHÃO, 2012, p. 91).

No subcapítulo Do escrever, Calkins (1886, p. 371) reconhece a escrita como algo essencial para a educação e recomenda que desde “muito cedo se atenda ao exercício de traçarem os alunos, cada um na sua pedra⁶⁴ e no quadro preto, palavras em letras de impressão”, iniciando essa aprendizagem logo que comecem a dar os primeiros passos na decifração (leitura).

A orientação de Calkins (1886), de que o ensino da leitura e da escrita fosse concomitante no início do processo de alfabetização, coaduna com a orientação que consta no *Programa do ensino público primário*, de 1892b adotado em Santa Catarina. Neste documento há a orientação de que o ensino da leitura seja realizado de forma simultânea ao da escrita por meio de ditados de verbetes já conhecidos pelos alunos. Em Daligault (1870), como visto anteriormente, a concomitância entre o ensino da leitura e da escrita não está explícita como em Calkins (1886), porém, infere-se que em ambos devam ser realizadas de maneira simultânea.

O ensino da escrita está calcado no traçado das letras, ou seja, no ensino do seu desenho, que deveria começar pelas letras minúsculas até chegar em frases inteiras, seguindo das mais simples para as mais complexas. Infere-se que a complexidade das letras diz respeito às dificuldades de desenhá-las, as mais simples seriam aquelas com linhas retas e as complexas as com traços mais arredondados. Além disso, o autor afirma que o aluno deveria treinar na pedra de ardósia para só depois ir para o papel. Essas indicações coadunam com o que é recomendado no *Programa do ensino público primário* de 1892 adotado em Santa Catarina, o qual prescreve que para o primeiro ano de escolarização no ensino primário as crianças treinem a representação das letras em lousas, iniciando pela vogais e consoantes mais simples.

⁶⁴ Calkins (1886) utiliza o termo pedra em seu manual pedagógico. Barra (2016) explica que a “ardósia” também fora chamada de “pedra”, “laje” ou “lousa”.

Na obra *Lições de Coisas* são poucas as recomendações para o ensino da escrita. Calkins (1886) - não se autoriza a nada além do que se propõe a explicar, o que consta em apenas uma página. Explica que qualquer ponderação a mais seria desnecessária, pois há livros especiais com métodos mais desenvolvidos para ensinar a escrever.

No final do século XIX, acompanhando mudanças na fabricação e comercialização de instrumentos para o ensino da escrita, houve uma profusão de debates relacionados aos métodos de ensino, os quais estavam relacionados à caligrafia. Para Vidal e Esteves (2003, p. 135), a caligrafia era “um exercício escolar que auxiliava no treino ortográfico e do objetivo da escola em desenvolver uma escrita legível” que culminou na publicação de cadernos e manuais com prescrições para este ensino. Dentre eles estão os cadernos de *Caligrafia Vertical* e *Caligrafia Vertical*, de Francisco Viana, os quais foram indicados para uso nos grupos escolares e escolas isoladas de Santa Catarina pelo Decreto nº 596 de 1911.

3.3 PEDAGOGIA E METHODOLOGIA: THEORICA E PRATICA (1887) DE CAMILLO PASSALACQUA

Como já fora mencionado no capítulo anterior, no manual de Passalacqua (1887) não é possível localizar no índice um capítulo com prescrições destinadas ao ensino da leitura e da escrita. É no Livro Segundo – Metodologia Geral – que se encontram dois trechos mencionando este aspecto.

A primeira referência no tocante ao ensino da leitura e da escrita foi localizada no parágrafo 105⁶⁵ no qual o autor busca refletir sobre a memória e o raciocínio, aspectos facilitadores das ações de análise e síntese no processo de aprendizagem da criança, desenvolvidos através dos princípios didáticos do processo repetitório. Nas palavras do autor:

Tratando dos princípios didáticos relativos ao ensino, dissemos que este deve ser repetitório. **Agora acrescentamos ser o processo repetitório o único possível para ensinar as crianças que ainda não sabem ler.** [...] Como, porém, obter esse resultado se não se emprega o processo repetitório, pelo qual a criança vai repetindo e compreendendo até apropriar-se o que se lhe quer ensinar. (PASSALACQUA, 1887, p. 158).

⁶⁵ No texto do manual pedagógico *Pedagogia e Metodologia: teoria e pratica*, de Camillo Passalacqua (1887), os subtítulos são denominados parágrafos.

Na base do princípio didático denominado processo repetitório está a memorização, aspecto recorrente em métodos sintéticos de alfabetização, criticados na época, inclusive por Calkins (1886).

A segunda referência à leitura está no parágrafo 117º, quando o autor escreve sobre o método intuitivo, explicando a importância de compreender seus princípios, pois considera que “o ensino por este método pode produzir resultados dez vezes maiores. A superioridade da vista sobre outros sentidos, em precisão e rapidez é quase infinita”. Recorrendo a Calkins (1886), o autor termina o parágrafo com a seguinte assertiva: “além de muitas vantagens, por este método, diz Calkins (1886), os alunos aprendem a escrever mais rapidamente” (PASSALACQUA, 1887, p. 176-177).

Embora não exista uma indicação explícita de Camillo Passalacqua para a adoção deste método para o ensino da leitura e da escrita, tal informação poderia induzir os professores a conhecerem e, conseqüentemente, utilizarem o método objetivo (intuitivo) de Norman Allison Calkins.

Na obra de Passalacqua (1887), não foram identificadas prescrições detalhadas para a prática de ensino que tenham por finalidade desenvolver a leitura e a escrita em crianças pequenas, como as que foram identificadas nos outros manuais pedagógicos.

No Livro Segundo, cujo título é Pedagogia, foi localizado no 40º parágrafo, intitulado Mobília Escolar, a indicação de modelos de bancos e mesas e de medidas para produção conforme a faixa etária das crianças, bem como orientações para a posição correta do corpo para o ato de escrever, que são exemplificadas com imagens. Além disso, o autor aponta para as conseqüências de sentar de forma incorreta. Esses saberes estão organizados em sete páginas com orientações e mais três páginas com imagens que ilustram as orientações do autor⁶⁶.

3.4 SOBRE OS MÉTODOS PARA O ENSINO DA LEITURA NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS

Ler em voz alta, em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, **o leitor precisa aprender a ler** (MANGUEL, 1997, p. 85, grifos do original consultado).

⁶⁶ Conforme já mencionado, aspectos relacionados ao mobiliário serão explorados no 4º capítulo.

Aprender a ler demanda a aprendizagem de um código. Um código organizado em signos comuns a uma sociedade que fala a mesma língua. No caso da Língua Portuguesa, o seu código linguístico é organizado com base no princípio alfabético, ou seja, é escrito alfabeticamente constituindo-se de grafemas e fonemas (letras e som) correspondentes entre si (SOARES, 2016). É necessário ensinar essas correspondências entre som e letra para que se alcance a decodificação deste código, ou seja, para que se aprenda a ler. Como explica Bresson (1996, p. 26), a leitura e a escrita exigem ensino por não serem “objetos de um procedimento espontâneo de aquisição”.

A decodificação é uma das habilidades a ser desenvolvida na aquisição da leitura que consiste em realizar de maneira autônoma a decifração⁶⁷ das letras em sons, dos grafemas e fonemas. No decorrer da história foram desenvolvidos inúmeros métodos de alfabetização que buscavam levar as crianças à decodificação do código. Para Manguel (1997, p. 85), “os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização [...], como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso”. Nesse sentido, neste subcapítulo busca-se refletir um pouco sobre algumas características dos métodos propostos nos manuais para o ensino da leitura e, dentro do possível, apontar algumas diferenças e semelhanças, ou seja, vantagens e desvantagens no caminho que leva à decodificação do código.

Os métodos, no decorrer da história da educação, se organizaram de diferentes formas e Soares (1980) organiza-os em dois grandes grupos:

No primeiro grupo estão aqueles cuja metodologia leva o aluno a combinar elementos isolados da língua, sons, letras, sílabas, em todos maiores palavras e frases, tendo como base o *processo mental de síntese*. No segundo estão aqueles que levam o aluno a destacar as unidades linguísticas maiores, palavra ou frases, os elementos menores e, tem como base o *processo mental de análise*. (p. 1, grifos da autora).

Os métodos que tinham por base o processo mental de síntese ficaram conhecidos como sintéticos e receberam diferentes terminologias: alfabético, fônico, silábico e soletração. Com base no processo mental de análise, os métodos conhecidos como analíticos também receberam diferentes terminologias: palavração, sentencição e historiado. Assim, “esta classificação refere-se à *unidade linguística tomada como ponto de partida*” para o ensino da leitura, a saber: letra, fonema, sílaba, palavra ou frase (SOARES, 1980, p. 1, grifos da autora). Os métodos, portanto, se organizam em

⁶⁷ Decodificação e decifração são tomadas como sinônimas.

dois grupos: “1º - métodos que enfatizam o conhecimento prévio dos elementos constitutivos da palavra; 2º - métodos que enfatizam a compreensão daquilo que se aprenderá a decodificar, ou seja, a atenção se volta para elementos que tenham sentido: palavras, sentenças e contos” (SOARES, 1980, p. 2).

No conjunto de manuais, fontes desta pesquisa, localizou-se a indicação de métodos nos manuais de Daligault (1870) e Calkins (1886). No manual de Passalacqua (1887) não há indicação de métodos, apenas referência ao adotado por Calkins como aquele que permitiria à criança aprender a ler e a escrever rapidamente.

Embora de maneiras distintas, nos dois manuais que explicitam como deve acontecer o ensino da leitura identifica-se o objetivo de fazer com que o aluno realize a decodificação por meio de diferentes métodos. Alguns por processos mentais de síntese, da parte para o todo, e outros por processos mentais de análise, do todo para a parte. São métodos que apresentam características particulares, vantagens e desvantagens.

Para permitir que o aluno domine o código linguístico e realize a decodificação, no manual *Curso Prático de Pedagogia*, Daligault (1870) fez a indicação de três métodos, no entanto, o método leitura sem soletração é considerado pelo autor como sendo o mais adequado para o ensino da leitura, partindo da parte (sílabas) para o todo (palavra, frase ou texto). É neste, portanto, que se concentra grande parte das reflexões aqui tecidas.

O método leitura sem soletração consiste no ensino da sílaba sem nomeação das letras ou fonemas. Sem muitas explicações sobre a metodologia adotada, seria este o método, segundo o autor, que permitiria à criança alcançar a leitura corrente com mais rapidez, isto é, realizar a decodificação dos grafemas de registros escritos.

Braslavsky (1971) explica que o método silábico deriva do método fônico e busca-se, com ele, superar as dificuldades encontradas na pronúncia dos sons de consoantes e vogais isoladas (p, b, t, ã, õ) realizados neste último método. Para a autora, neste método são reconhecidas e pronunciadas as sílabas (ba, da, ca, ma) e, para as línguas que tenham um conjunto de palavras monossílabas (pá, pé), o ensino da leitura por este método pode também privilegiar o sentido, o significado, como é o caso da Língua Portuguesa.

O método leitura sem soletração foi considerado por Daligault (1870) como o mais rápido para aprender a ler, isso pode ser explicado pelo fato de que as sílabas ensinadas dão a exatidão da pronúncia, ou seja, permitem que se faça a decodificação, correspondência entre os grafemas e fonemas que compõem as sílabas, com uma lógica

mais próxima da organização do código linguístico, quer seja relacionar o som à letra, neste caso o som à sílaba.

Além do método leitura sem soletração, Daligault (1870) indica outros dois métodos: antiga soletração e nova soletração. Em ambos o ensino parece estar baseado no nome das letras, fato que dificulta a aprendizagem, tendo em vista que a base do princípio alfabético está na relação da letra com o som. Infere-se que esses métodos indicados por Daligault (1870) sejam do tipo alfabético, pois o autor indica a ordem em que as letras deveriam ser apresentadas às crianças com os seus respectivos nomes e não com os seus sons correspondentes⁶⁸. Embora perceba-se, como já mencionado anteriormente, um movimento do autor em relacionar a língua falada com a palavra escrita no método nova soletração.

Dito isso, Braslavsky (1971) coloca que o ensino da leitura pelos métodos alfabéticos demandava enormes esforços para quem aprendia. Por esse método, muitos alunos demonstram dificuldades, as quais se tornam difíceis de serem superadas, pois “a soletração longe de ser uma solução para resolver o difícil problema de transformar o símbolo escrito, que se vê, [...] aumenta a distância entre ambos” (BRASLAVSKY, 1971, p. 47). Foram métodos que em seus procedimentos não tiveram “relação alguma com as necessidades psicológicas das crianças, nem com qualquer outra condição didática” (BRASLAVSKY, 1971, p. 51). Nas palavras da autora:

O procedimento espontâneo de ensinar as letras, segundo a ordem imposta pelo alfabeto era absolutamente infundado, e por isso mesmo, de difícil aplicação. A soletração e as técnicas mnemônicas, que surgiram para sanar as dificuldades de aprendizagem das letras das suas combinações, não configuravam, tampouco, um método (1971, p. 50)

Soares (1980, p. 5) explica que no “método alfabético” o “aluno aprendia, primeiramente, o nome das letras e suas formas – maiúsculas e minúsculas, em sua sequência alfabética”, sendo que, paralelamente, realizava-se o ensino da escrita, dando-se “muita ênfase à caligrafia das letras”.

Braslavsky (1971) explica que os “métodos sintéticos” são criticados por parecerem desconsiderar a compreensão, além disso, informa que fora aconselhado, já na passagem do século XVII para o XVIII, que esses métodos fossem abandonados definitivamente. No entanto, Soares (1980) esclarece que em alguns países esses métodos persistiram até o século XIX, como é possível constatar no manual do Daligault (1870).

⁶⁸ A ordem das letras foi apresentada entre as figuras 9 e 15 deste capítulo.

A partir dessas observações, percebe-se que, como “guia de aconselhamento”, Daligault (1870), em seu manual, aponta caminhos possíveis para ensinar a ler, mas sugere aquele que possibilitaria ao professor sucesso no ensino da leitura, pois é ele que permitirá ao aprendiz chegar com mais rapidez à leitura corrente, a uma decodificação competente. Não se pode negar que os esforços estavam em fazer com que as crianças aprendessem unidades linguísticas menores (letras, sílabas e/ou sons) para alcançar a leitura das palavras, frases e textos e para só depois desenvolver a habilidade da compreensão leitora.

Embora muitas críticas sejam tecidas aos métodos indicados por Daligault (1870), existe por detrás deles um dos objetivos que é imprescindível ao ensino da leitura: a decodificação. A reflexão traçada até aqui não tem o propósito de fazer crítica aos saberes presentes neste manual, ao contrário, busca-se revelar que, mesmo considerados mecânicos e repetitivos, os métodos tinham por objetivo alcançar uma das habilidades importantes para ler, uns com mais rapidez e facilitando a aprendizagem, outros por vezes dificultando.

Discutidas características, vantagens e desvantagens dos métodos indicados por Daligault (1870), busca-se a partir de agora refletir acerca do método indicado na obra *Primeira Lições de Coisas*, de Calkins (1886), que recebe o título método objetivo, o qual tem na palavra a unidade de partida para o ensino da leitura, ou seja, do todo para as partes (letra e som).

O método indicado por Calkins (1886), de acordo com Braslavsky (1971) e Soares (1980), se insere no conjunto de métodos analíticos, quando as palavras ou sentenças são o ponto de partida para o ensino da leitura⁶⁹. Soares (1980, p. 21) explica que esse método se caracteriza pelo reconhecimento inicial das unidades linguísticas maiores, no caso do método objetivo de Calkins (1886) a palavra. Posteriormente são ensinadas as unidades linguísticas menores como sons e letra. “Acrescenta-se o fato que depois de isolados, os pedaços são reunidos em novos todos (palavras), e, portanto, análise e síntese trabalham juntas no processo” (SOARES, 1980, p. 21). Nas orientações de Calkins (1886) fica claro este movimento de análise-síntese-análise, conforme ilustrado na figura 21 que será apresentada no decorrer deste subcapítulo.

Nas palavras de Valdemarin (2004, p. 149)

[...] o princípio reza que a aprendizagem se dava do simples ao complexo e do conhecido ao desconhecido, Calkins define a palavra como sendo a

⁶⁹ Braslavsky (1971) denomina os métodos analíticos como globais.

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.

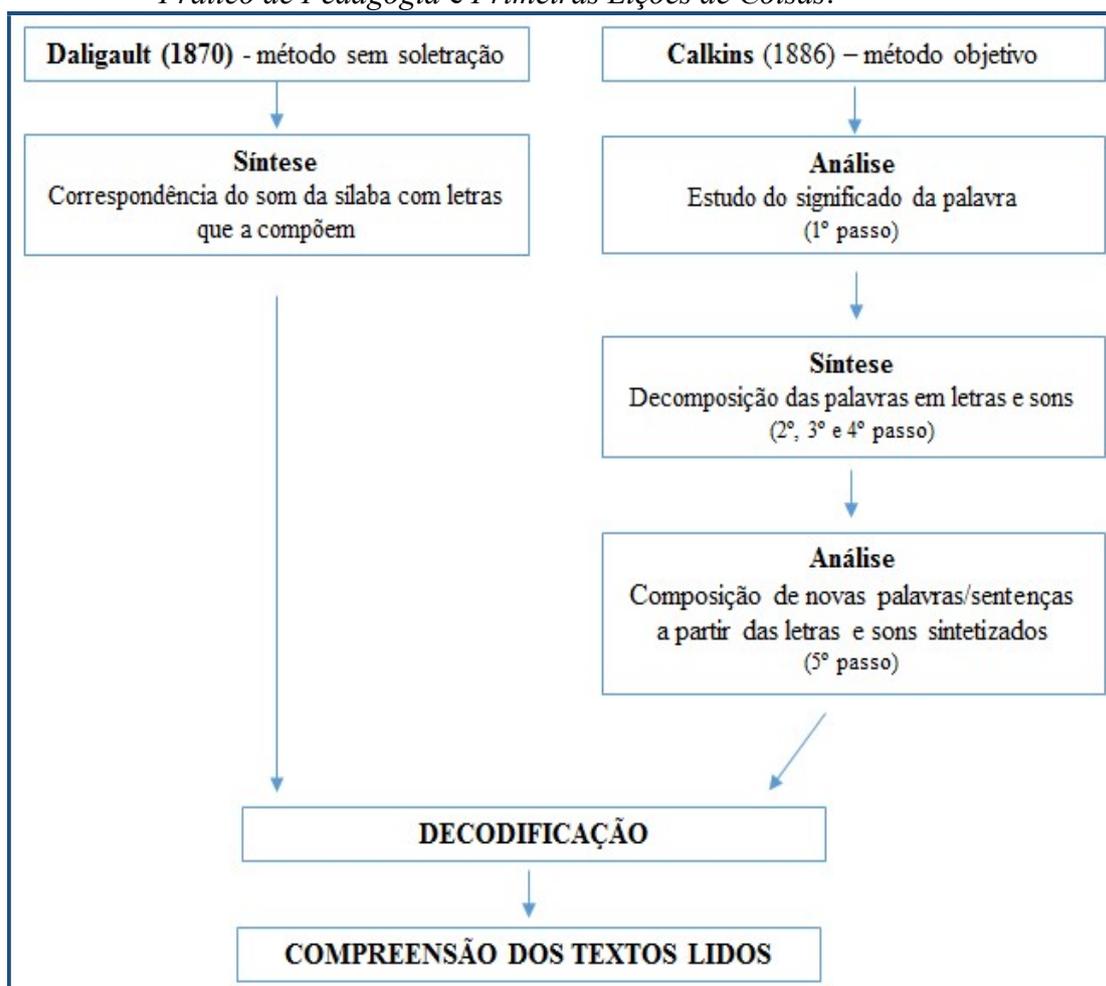
Os precursores deste método justificam a sua eficácia pois no ensino as crianças teriam acesso a unidades linguísticas significativas, sendo assim, a leitura, mais que a aquisição do código alfabético, envolveria um processo de percepção de ideias (SOARES, 1980). No entanto, esse método não deixa de receber algumas críticas. Uma delas seria o fato de alguns professores negligenciarem o conhecimento de unidades linguísticas menores (sílabas, letras e fonemas) e suas relações, sendo que estas dariam ao leitor autonomia no ato de ler, pois possibilitariam o reconhecimento de novas palavras (SOARES, 1980). Embora este seja um aspecto considerado negativo por alguns, pelas orientações de Calkins (1886), o reconhecimento de unidades menores, como letras e sons, seria o segundo passo a ser desenvolvido na leitura, deixando claro que apenas o reconhecimento da palavra e seu significado não seria suficiente para tal aprendizagem.

Algo a ser ressaltado no método objetivo seria a requisição de dois sentidos humanos importantes para a aprendizagem da leitura: os olhos e os ouvidos. Neste sentido, Braslavsky (1971) explica que este método daria conta de desenvolver duas habilidades consideradas imprescindíveis no processo de aprender a ler, a percepção visual e a percepção auditiva (BRASLAVSKY, 1971).

Ao refletir sobre as características do método sem soletração e do método objetivo, observa-se em ambos a intenção de fazer com que a criança tenha consciência da relação entre os símbolos gráficos (letras) e os sons orais da língua (fonemas), aspecto que, para Kato (1985), torna-se imprescindível no processo de alfabetização, pois permite que a criança realize a decodificação. No entanto, Calkins (1886) enfatiza o ensino da compreensão em todo o percurso de aprendizagem da leitura. Já Daligault (1870) parece orientar que primeiro o professor ensine a decodificação e depois a compreensão, tendo em vista a organização das orientações postas no seu manual pedagógico.

Na figura 21 – próxima página - apresenta-se um resumo de como cada autor orienta, nos respectivos manuais, o ensino da leitura a partir do método entendido como adequado.

Figura 21 – Processos mentais dos métodos indicados nos manuais pedagógicos *Curso Prático de Pedagogia e Primeiras Lições de Coisas*.



Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886). Representação elaborada pela autora.

Embora a decodificação seja importante e imprescindível para a realização da leitura, a compreensão leitora é um dos motivos para dar sentido e significar aquilo que se decodifica. Tanto Daligault (1870) quanto Calkins (1886) orientam o ensino da compreensão leitora em fases diferentes da aquisição da leitura. Em Daligault (1870) evidencia-se que o ensino da decodificação antecede o ensino da compreensão (decodificar → compreender), enquanto em Calkins (1886) valoriza-se a construção do sentido antes mesmo de apresentar qualquer representação gráfica (sentido/significado da palavra → decodificação → compreensão).

Como já fora mencionado, os princípios do método de ensino intuitivo estão ancorados na filosofia de Johann Pestalozzi e de Iohannes Amos Comenius⁷⁰, citados no prefácio da obra *Lições de Coisas* de Calkins (1886). Neste sentido, buscou-se nestes

⁷⁰ Comenius é apontado como sendo o precursor do “método palavração” por meio de sua obra intitulada *Orbis Pictus* publicada em 1657 (SOARES, 1980, p. 23; BRASLAVSKY, 1971, p. 61).

filósofos elementos que expliquem o processo de ensinar a ler e a escrever, os quais, de algum modo, podem ter influenciado os saberes indicados manual pedagógico de Calkins (1886).

Pestalozzi defende que a linguagem chegue para a criança como um instrumento de significados, ou seja, que o conteúdo preceda a linguagem e que “os sentimentos interiores devem aparecer antes da formulação de qualquer palavra grandiloquente que os traduza” (INCONTRI, 1997, p. 110). Segundo Incontri (1997), para Pestalozzi “A linguagem não cria a realidade, apenas lhe dá vestimenta”, ou seja, com as palavras são nomeados os objetos do mundo, objetos que já fazem parte de uma realidade social e cultural, os quais possuem suas funções na cadeia das relações humanas, portanto, é preciso percebê-los antes de nomeá-los, “as primeiras impressões do mundo exterior são sensoriais e devem servir de substrato para nomear as coisas” (INCONTRI, 1997, p. 109). Ou seja, para este filósofo não é possível pensar linguagem sem percepção. A percepção, por sua vez, é desenvolvida a partir da relação entre o sujeito e o objeto através dos sentidos humanos. Para isso é necessário “sentir, ouvir, captar, olhar, apalpar, verificar, cheirar, se apossar dos objetos com o deslumbramento e a calma necessários, partindo sempre da realidade mais próxima, para depois alargá-la” (INCONTRI, 1997, p. 101). Pestalozzi entende a linguagem como consequência da percepção, sendo esta a forma de exprimir os conhecimentos adquiridos através da percepção desenvolvida a partir da realidade e do contato com o mundo, “com os fatos da experiência concreta” (INCONTRI, 1997, p. 21), pois sem percepção não há linguagem.

Percebe-se, assim, que, para Pestalozzi, a linguagem possui uma função importante não apenas para o ensino de uma língua, mas para o ensino de todos os conteúdos. Com o domínio da linguagem possibilitado pela percepção, “conquista-se o poder de análise, detalhamento, classificação, organização e drenagem das percepções; finalmente, o pensamento avança para a síntese [...]” (INCONTRI, 1997, p. 9).

Já Comenius, em sua *Didática Magna* (2001), considera que o ensino da leitura e da escrita devem ser realizados concomitantemente, assim como sugere Calkins (1886). Aprender a ler para Comenius (2001) dá autonomia à criança, pois ao desenvolver essa inteligência poderá se exercitar na leitura de outras matérias.

Infere-se que Comenius indica o início do ensino da leitura a partir da explicação do sentido das palavras. É ele a explicar que

Não se ensinam nem se aprendam as palavras senão juntamente com as coisas [...] seja qual for a língua que os alunos aprendam, mesmo a materna, mostremos-lhes as coisas que devem ser significadas com as palavras; e, inversamente, ensines-lhe a exprimir, por meio das palavras, tudo o que veem, ouvem, apalpam e saboreiam, para que a língua e a inteligência caminhem e se desenvolvam sempre a par. (COMENIUS, 2001, p. 320).

Percebe-se, portanto, que, assim como indica Pestalozzi, Comenius compreende que a linguagem possui importância singular no desenvolvimento dos sujeitos, indo além do aprendizado de um código linguístico, de decifrá-lo, mas permitindo que a partir da linguagem outras habilidades sejam desenvolvidas.

A partir do que foi colocado sobre Pestalozzi e Comenius verifica-se estrita relação com o que é posto por Calkins (1886) para o ensino da leitura. Sabe-se que o método intuitivo de Calkins (1886) busca subsídios teóricos nas obras de ambos os filósofos e essas referências teóricas parecem refletir diretamente na sua proposta metodológica para ensinar a ler, materializando-se no seu manual pedagógico sob a seguinte perspectiva: reconhecer os sentidos e a percepção como elementos importantes para aprender, bem como entender o processo de aprendizagem como algo que deve iniciar de elementos mais simples e conhecidos pelo sujeito a fim de que se alcance o desconhecido e o complexo. Além disso, parece que os filósofos entendem as palavras sendo mais do que representações gráficas, pois as compreendem como elementos linguísticos que levam consigo significado e sentido, sendo que estes são mais importantes que apenas decifrar.

Aprender a ler e a escrever em Calkins (1886) vai além da aprendizagem do código linguístico. A linguagem é para o método intuitivo uma forma de organizar o pensamento, de compreender o mundo. Portanto, o manual de Calkins (1886), enquanto “caixa de utensílios”, oferece lições para o ensino da leitura que se organizam em termos graduais de complexidade, levando em conta os sentidos humanos para o desenvolvimento intelectual desta habilidade, assim como é defendido por Comenius e Pestalozzi, precursores do princípio filosófico utilizado na obra *Primeiras Lições de Coisas*.

Dito isto, é perceptível que os métodos indicados para o ensino da leitura em Daligault (1870) e Calkins (1886) apresentam características distintas no que diz respeito à realização prática.

Com a reflexão aqui empreendida, é possível inferir que o ensino da leitura em Daligault (1870) esteja voltado para a forma da língua, ou seja, para sua representação gráfica principalmente, mas não apenas. Já Calkins (1886) apresenta, além de um método para ensinar a ler, uma concepção de linguagem, ou seja, entende o ensino da leitura como algo que vai além da representação gráfica das palavras e sua respectiva decodificação. Compreende as palavras como manifestação e organização do pensamento e de ideias influenciando sobremaneira na aquisição de novos conhecimentos, assim como é defendido por Pestalozzi e Comenius.

Os métodos analíticos marcam um movimento pedagógico que almejava uma transformação no ensino da leitura (BRASLAVSKY, 1971). No Brasil, esta mudança ocorre num período que requeria sujeitos que soubessem “ler, escrever, compreender e pensar, sendo capazes de perceber as virtudes da evolução social”. Trata-se de um momento que ansiava a renovação da escola, “transformando-a numa instituição eficiente que formasse alunos com domínio de leitura e escrita, noções de cálculo, capazes de compreender ao invés de memorizar e de aprender conteúdos úteis” (VALDEMARIN, 2001, p. 158). Por este método, defendia-se a ideia de que, além de ensinar a decodificar, seria desenvolvida a capacidade de realização de leitura inteligente, ou seja, seria despertado nos alunos o interesse da leitura a fim de ser uma fonte de informação e aprendizagem (SOARES, 1980).

Ao refletir sobre diferenças, vantagens e desvantagens dos métodos indicados nos manuais pedagógicos, sobressai uma questão: como foi e, principalmente, se houve a transição dos métodos sintéticos para os métodos analíticos nas práticas de professores no ensino primário em Santa Catarina? Para alcançar essa resposta seriam necessários outros documentos, os quais apresentassem indícios a fim de pensar as práticas para o ensino da leitura e da escrita dos professores daquele tempo. Os documentos consultados para esta pesquisa não deixaram vestígios que pudessem revelar possíveis práticas. Todavia, a partir das reflexões de Beirith (2009) e Valdemarin (2001, 2004), pode-se refletir sobre as possíveis mudanças nas práticas. Não são respostas conclusivas, mas colocações que apontam para algumas outras reflexões.

Valdemarin (2001, 2004) se questiona se existiu o real uso pelos professores das lições destinadas ao ensino da leitura na forma orientada por Calkins (1886). A autora considera que a forma de organização e exposição dos conteúdos exigiria dos professores um enorme trabalho de estudo e reorganização do tempo e do espaço escolar, muito diferente da forma como estava estruturada a escola do século XIX.

Pondera a autora que esta pode ter sido uma dificuldade não vencida pelos professores. Soares (1980) contribui para esta reflexão esclarecendo que os professores que utilizam os métodos sintéticos possuem dificuldade em empregar nas suas práticas o método analítico.

Beirith (2009) expõe como resultado de sua pesquisa de mestrado que a prática de algumas professoras alfabetizadoras em escolas isoladas nas décadas de 40 e 50 do século XX, em Santa Catarina, ainda se baseavam nos métodos sintéticos de alfabetização, mesmo tendo o conhecimento do método analítico. Isso mostra que a história não acontece de forma linear e imediata a partir de ordenamentos governamentais, pois mesmo que houvesse a orientação do Estado para adoção do método analítico neste período, as professoras realizavam suas práticas com saberes adquiridos a partir de outras experiências profissionais ou até mesmo de outras leituras de formação. Soares (1980) aponta para a década de 30 do século XX como o momento em que cresce o emprego deste método entre os professores no Brasil.

Deste modo, pode-se inferir a existência de permanências na cultura escolar no tocante ao ensino da leitura e da escrita, ainda que se identifiquem mudanças em orientações metodológicas, pedagógicas, saberes e discursos.

Tanto os manuais pedagógicos quanto as demais fontes consultadas nesta pesquisa – legislação, correspondências, etc. – indicam um conjunto de objetos destinados à escolarização da infância, notadamente para o ensino da escrita. São recomendados para o ensino da leitura e da escrita a utilização de determinados objetos, influenciando até mesmo a composição espacial das salas de aula, sendo necessária a aquisição de determinadas mesas e cadeiras. Com base nestes dados, no próximo capítulo passa-se a refletir sobre alguns objetos da escola para ler e escrever.

4. OBJETOS DA ESCOLA PARA LER E ESCREVER

Com base nos manuais pedagógicos – nas passagens que enunciam sobre o ensino da leitura e da escrita e em outros documentos consultados para esta pesquisa –, neste capítulo será apresentado o resultado do rastreamento que buscou identificar objetos destinados ao ensino da leitura e da escrita, evidenciando permanências, mudanças, usos e desusos. As orientações para uso dos objetos presentes nos manuais pedagógicos são mobilizadas como meio de identificar e compreender possíveis práticas realizadas. Para Gaspar da Silva (2013, p. 211), os manuais pedagógicos “são fontes que ampliam o leque de recursos interpretativos acerca da dimensão material sugerida (ou prescrita) às escolas e de seus usos”.

Os objetos para o ensino da leitura e da escrita também passaram por significativas mudanças. São vários os estudos da História da Educação que contam sobre modos de constituição material escolar para ensinar e aprender a ler e a escrever, notadamente dos impressos (VOJNIAK, 2012; 2014 - FRADE, 2010; 2016). As mudanças materiais ocorreram tanto para o ensino da escrita (da mesa de areia utilizada no método Lancaster aos cadernos de caligrafia) quanto para o ensino da leitura (dos quadros de leitura, silabários, cartas ABC, catecismos e gramáticas às cartilhas e livros de leitura). Essas transformações aconteceram paulatinamente, sendo que alguns desses objetos conviveram no mesmo espaço e tempo, além disso, eram utilizados para práticas pedagógicas semelhantes. Ou seja, quando o caderno entra em cena no espaço escolar, algumas práticas permanecem como as que eram realizadas com a ardósia.

Segundo Escolano Benito (2013), a dimensão material da escola traz uma memória e esta pode ser examinada para que seja possível compreender práticas pedagógicas a ela associadas, assim como discursos implícitos em ações e regras para o uso delas em sala de aula. Deste modo, a escola expressa a cultura escolar, seus ritmos e tempos, currículos e metodologia, bem como revela práticas educativas de um tempo pretérito.

Observando nos manuais pedagógicos os usos dos objetos escolares, pode-se dizer que estes “compreendem, pois, um aspecto significativo da cultura escolar” (SOUZA, 1998, 223). Ainda segundo Souza (1998), mais do que expressar, estes elementos influenciaram a organização dos processos de ensino-aprendizagem, assim como foram resultado de novas concepções educacionais, de novas tecnologias e de ações do mercado.

Peres e Souza (2011, p. 62) explicam que “a materialidade da escola não é algo “menor” na institucionalização da escola primária no Brasil, ela esteve – e está – diretamente relacionada aos projetos sociais, às condições econômicas, aos interesses políticos e às inovações pedagógicas de cada época”.

Desde o século XIX, a escola primária vê circulando em suas salas de aulas, e não apenas nelas, uma gama de materiais escolares, não só para o ensino da leitura e da escrita, mas para outras disciplinas escolares. Como aponta Souza (1998, p. 224), “o aparecimento, uso, transformação e desaparecimento [...] são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças”.

No estado catarinense, em pesquisa realizada por Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012), as autoras identificaram a escassez de materiais didáticos nas escolas públicas durante o século XIX, a qual é reclamada recorrentemente nos documentos por elas analisados. Em ofício enviado pelo Diretor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, em 19 de fevereiro de 1858, tem-se a informação de que os professores utilizavam cartas de caráter pessoal para ensinar seus alunos a ler, o que pode evidenciar a escassez de livros e a necessidade de adaptação de outros materiais para realização de práticas para ensinar as crianças a ler e a escrever. Embora existisse a insuficiência material nas escolas, as autoras localizaram em suas fontes de pesquisa a compra de silabários, catecismos, papel, penas, cartilhas de doutrina cristã, livros de aritmética e gramática para uso dos alunos, porém, nem todas as instituições eram contempladas com essas aquisições do Estado.

No decorrer do século XIX, verifica-se uma demanda significativa de objetos utilizados como ferramentas para as práticas pedagógicas. A obrigatoriedade escolar, a adoção do método de ensino simultâneo e graduado e a participação do Estado na organização dos saberes e das práticas escolares ampliou a necessidade de aquisição de materiais, bem como a necessidade de produção e circulação deles.

Como bem alertam Peres e Souza (2011, p. 55), “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas escolares, descolada de sua dimensão material”. E acrescenta-se: torna-se tarefa difícil refletir sobre o ensino da leitura e da escrita sem “olhar” cuidadosamente para os objetos que possibilitam as práticas pedagógicas para este fim.

Neste sentido, este capítulo se organizará em três subcapítulos. 1) Prescrições materiais para o ensino da leitura e da escrita nos manuais pedagógicos; 2) Objetos para ensinar e aprender a escrever 3) Objetos para ensinar e aprender a ler. Com eles apresenta-se um panorama que evidencia mudanças na materialidade para ensinar a ler e

a escrever em Santa Catarina, resultados que coadunam com pesquisas realizadas em outros estados brasileiros, tais pesquisas demonstraram transformações no provimento material para o ensino da leitura e da escrita. No investimento realizado é possível conhecer materiais didáticos que possivelmente estiveram presentes em práticas de escolarização das crianças de escolas públicas catarinenses entre os anos de 1853 e 1892.

4.1 PRESCRIÇÕES MATERIAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E DA ESCRITA NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS

Por serem as fontes principais desta pesquisa, inicia-se o subcapítulo 4.1 apresentando no quadro 4 os objetos indicados tanto para o ensino da leitura quanto para o ensino da escrita identificados nos manuais pedagógicos.

Quadro 4 - Objetos para o ensino da leitura e da escrita identificados nos manuais pedagógicos.

Manual Pedagógico	Objetos para o ensino da leitura e da escrita
<i>Curso Pratico Pedagogia</i> (1870) Jean Baptiste Daligault	Quadro de leitura e silabário. Cadernos, penas, pautas ou transparentes, regras e lápis, modelos ou traslados, ardósias, papel e tinta. Mobília escolar.
<i>Primeiras Lições de Coisas</i> (1886) Norman Allison Calkins	Livro, objetos, imagens. Lousa/pedra, papel, pena, lápis, quadro preto, livros.
<i>Pedagogia e Methodologia</i> (1887) Camillo Passalacqua	Mobília escolar.

Fonte: DALIGAULT (1870); CALKINS (1886); PASSALACQUA (1887). Quadro elaborado pela autora.

Com base no quadro 4, temos um panorama dos objetos presentes nos manuais pedagógicos que permite ter uma noção ampla da organização material de objetos para escolarização, notadamente para ensinar a ler e a escrever. Informa-se que esses materiais foram indicados precisamente nos capítulos destinados ao ensino da leitura e da escrita.

Entre os manuais analisados cabe observar o *Curso Pratico Pedagogia*, no qual Daligault (1870) indica um número maior de materiais escolares para o ensino da leitura e da escrita, entre eles estão: quadro de leitura e silabário, cadernos, penas, pautas, transparentes, regras, lápis, modelos, traslados, ardósias, papel e tinta. É também o

impresso com mais detalhamento nas orientações para o uso de objetos para o ensino da leitura e da escrita, explicando como e quando devem ser utilizados. O contrário acontece nos outros manuais desta pesquisa. Calkins (1886) e Passalacqua (1887), embora indiquem em seus manuais a utilização de alguns dos objetos sugeridos por Daligault (1870), fazem poucas referências de como eles podem ou devem ser explorados pelo professor, ou seja, são mencionados objetos semelhantes mas não há uma descrição detalhada que oriente com riqueza de detalhes modos de manuseio, uso e/ou conservação.

Refletindo sobre essa diferença entre os impressos, infere-se que no período de circulação do manual de Daligault (1870) vivenciava-se um momento importante na organização das escolas públicas, notadamente na constituição da sua materialidade, por isso, tem-se uma descrição tão minuciosa de quais “objetos materiais” são destinados ao ensino e à aprendizagem da escrita, além da explicação sobre o seu manuseio. Estas mudanças no provimento material das escolas no decorrer da história, segundo Valdemarin (2013, p. 203), “contribuíram para a instauração de comportamentos, ao demarcar gestos, tempos e modos de comunicação e privilegiar algumas atividades em detrimento de outras”. Este fato revela mudanças nos tipos de objetos destinados às práticas de leitura e escrita no processo de escolarização no ensino primário.

Para pensar como essas transformações demandam necessidade de formação dos professores, pode-se refletir sobre o processo de alfabetização com a utilização das novas tecnologias, recorrente nos dias atuais. Torna-se imprescindível ao professor compreender como se dá essa prática e as implicações que essa materialidade gera no processo de ensino-aprendizagem.

Retornando às mudanças do século XIX, toma-se como exemplo o caderno. Hoje, o uso desse objeto é comum, todos sabem como utilizá-lo. No entanto, quando passou a circular nos espaços escolares, as práticas de ensino da leitura e da escrita passaram a ter uma nova conotação, exigindo do professor uma reorganização do seu trabalho⁷¹.

Nos manuais pedagógicos mobilizados percebe-se, então, a indicação de variados objetos para ensinar a ler e a escrever. Além de objetos já explorados em estudos da História da Educação, temos a indicação de outros artefatos que são de uso

⁷¹ Outras reflexões acerca do caderno serão apresentadas no decorrer do texto.

específico às orientações dos autores. Calkins (1886), por exemplo, sugere a utilização de objetos e imagens para ilustrar as palavras a serem ensinadas.

Durante o século XIX muitos objetos entram em cena e outros são postos em desuso ou, ainda, são utilizados concomitantemente. Nos próximos subcapítulos são apresentados vestígios de objetos utilizados para o ensino da escrita e da leitura nas escolas catarinenses, que serão analisados à luz de saberes veiculados nos manuais pedagógicos.

4.2 OBJETOS PARA ENSINAR E APRENDER A ESCREVER

Entre os regimentos e regulamentos que organizam a instrução pública em Santa Catarina no decorrer do período entre 1869 e 1892, nos artigos que prescrevem os mobiliários que deveriam fazer parte do espaço escolar, pode-se verificar a permanência de determinados objetos e o possível desuso de outros. Os artefatos indicados nestes documentos possibilitam conhecer a composição espaço-temporal da escola e, de igual maneira, alguns dos objetos destinados provavelmente ao ensino da leitura e da escrita, aspecto relevante para esta pesquisa.

Quadro 5 - Mobiliário para escolas públicas indicado na legislação.

Legislação	Orientações de Mobiliário para escola
<i>Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Santa Catarina - 1869</i>	<p style="text-align: center;">Da mobília e da economia das escolas</p> <p>Artigo 6: Cada escola deve ter os seguintes objetos: A imagem do senhor crucificado, o retrato de S. M. o imperador, um relógio, um armário, uma mesa com estrado e uma cadeira de braços para o Professor, cadeiras para as pessoas que forem visitar a escola; bancos e mesas inclinadas com tinteiros fixos; uma ampulheta, um mapa do Brasil, e outro da Província; um quadro ou mapa com o sistema legal de pesos e medidas, e dos valores das moedas do Império; quadros para leitura e outros com modelos de escrita; ardósias, papel e compêndios para os meninos pobres; ponteiros, cabides para chapéus; regoas com guarnição de metal; talha para água, e vasilhas menores (p. 5).</p>
<i>Regulamento de Reorganização da Instrução Pública - 1881</i>	<p style="text-align: center;">Da mobília e da economia das escolas</p> <p>Artigo 6: Um armário, uma mesa com cadeira para o Professor, cadeira para as pessoas que forem visitar a escola; bancos e mesas inclinadas, com tinteiros fixos, um quadro negro, esponjas e giz para o exercício de aritmética e ortografia, um quadro ou mapa com o sistema de pesos e medidas e dos valores das moedas do Império, quadro para leitura e outros com modelos de escrita, cabides para chapéus, bacia e toalha, e logo que as finanças províncias melhorem, um relógio e dois mapas, sendo um do Império e outro da Província (p. 407).</p>
<i>Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária do Estado de Santa Catarina - 1892</i>	<p style="text-align: center;">Da mobília escolar.</p> <p>Artigo 3º: Haverá em cada escola os seguintes objetos: Uma mesa de 1,20X0,70 com gaveta, estrado (2,00X1,70X0,20) e cadeira de braços para o professor. Um armário de 2 metros de altura com 1,20 metros de largura e 0,40 cm de profundidade, com cinco prateleiras. Um tinteiro para a mesa do professor. Uma campainha. Uma régua de 0,50 cm pouco mais ou menos. Quatro cadeiras para as pessoas que visitarem a escola. Um quadro preto com 1,75x1,75 para exercícios de cálculos, etc. Um relógio. Um mapa geográfico do Brasil, de Lavasseur. Uma coleção de modelos de escrita. Um quadro com coleção de pesos e medidas do sistema-decimal. Um esférico para o ensino intuitivo do cálculo. Cabides para dez chapéus cada um. Uma talha ou pote para água, e seus pertences. Bancos e mesas inclinadas, na razão de uma para cinco alunos (p. 1 e 2).</p>

Fonte: SANTA CATARINA (1869, 1881, 1892b, grifos meus).

No que concerne ao ensino da leitura e da escrita, infere-se que os objetos como quadros de leitura, modelos de escrita, ardósias, compêndios, papel e quadros pretos tenham sido usados nas atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Porém, alguns não foram prescritos para aquisição e uso em todo o decurso deste período. Novos objetos entraram em cena, outros talvez tenham sido colocados em desuso. São exemplos de possível desuso os seguintes objetos: ardósia, quadros para leitura, modelos de escrita, tinteiros acoplados nas mesas. Permanecendo a todo tempo o quadro preto e bancos com mesas inclinadas que, indiretamente, influenciavam e sofriam influência no processo de estabelecimento do ensino da escrita. Aspectos relacionados aos bancos escolares serão explorados adiante.

Embora seja possível identificar a ausência na prescrição de alguns materiais para a escola, não quer dizer que eles tenham sido abandonados ou que as atividades realizadas com esses objetos não tenham acontecido de outra forma e com outros materiais. Exemplo dessa mudança é a ardósia, indicada apenas no *Regimento Interno*

para as *Escolas Públicas de Instrução Primária* de 1869, que foi paulatinamente substituída pelo papel.

No ofício enviado à Diretoria de Instrução Pública, em 05 de novembro de 1891, o professor da escola pública do sexo masculino da cidade de Laguna solicita “material de escrita”, ou seja, modelos de escrita, penas, lápis de pau, lápis de pedra, entre outros. A solicitação do lápis de pedra indica a possibilidade de que as ardósias ainda circulavam nos espaços escolares, mesmo que não houvesse a indicação de seu uso em regulamentos e regimentos a partir de 1881.

As ardósias foram objetos “de uso individual dos alunos nas escolas de instrução elementar no século XIX” (BARRA, 2016, p. 15) e nelas se escrevia com os lápis de pedra. Para a aquisição da escrita este objeto tornou-se um instrumento indispensável (ARRIADA; TAMBARA, 2012). Nas figuras 22 e 23 são reproduzidas imagens de ardósias e lápis de pedra.

Figura 22 - Ardósias regradadas de formas diferentes.



Fonte: Museu Histórico de Blumenau. Fotografias do acervo pessoal da autora.

Figura 23 - Lápis de pedra para escrever nas ardósias.



Fonte: Museu Histórico de Blumenau. Fotografia do acervo pessoal da autora.

Ao analisar as ardósias da figura 22 na sua materialidade, percebe-se que a pedra era marcada com linhas diferentes, cada uma delas com um tipo de pauta que nos remetem às que estão presentes nos cadernos utilizados nos dias atuais. A primeira ardósia lembra os cadernos de caligrafia, a segunda os cadernos comuns e a terceira os cadernos de cálculo. É importante apontar que as ardósias também eram utilizadas para cálculos aritméticos, conteúdos que compunham os “currículos” do período, os quais se organizavam basicamente em ler, escrever, contar, estudos de gramática, noções de civilidade e de moral e doutrina cristã, que gradativamente, ao longo do século XIX, foram se ampliando e englobando novos conteúdos e disciplinas.

Em relação à adoção da ardósia nas práticas de ensino, no manual *Curso Prático de Pedagogia*, Daligault (1870) explica que para alguns era imprescindível seu uso no início da escolarização, para outros, tal material prejudicaria os progressos dos alunos. Para este autor, o uso da ardósia só seria prejudicial se os mestres iniciassem pelas letras do tipo “bastardo⁷²”, pois essas letras tornariam a mão pesada, uma vez que a posição para pegar o lápis de pedra neste caso é muito diferente da forma de se pegar a pena. No entanto, se o início se desse pela letra tipo “bastardinho” seria mais fácil de conduzir para a escrita realizada no papel, não tornando a mão pesada para manusear a pena⁷³. Nas palavras do autor, “o embaraço que sofre todo e qualquer principiante para pegar e sustentar a pena, nada tem de difícil para aquele que se fez escrever na ardósia” (DALIGAULT, 1870, p. 23).

Entre os anos de 1853 e 1891, em termos de conteúdo, localizou-se no *Regulamento da Instrução Primária* de 1859 a sequência dos saberes a serem desenvolvidos para a aprendizagem da escrita:

- 1º ano – formação de linhas em hastes e letras maiúsculas, minúsculas e algarismos.
- 2º ano – escrita de frases em bastardo, bastardinho e cursivo, algarismos [...].
- 3º ano – bastardo, bastardinho e cursivo.
- 4º ano – cursivo apurando a letra.

O *Regulamento da Instrução Primária* de 1859 evidencia a aprendizagem da escrita como sendo o desenvolvimento da caligrafia com os tipos de letras mencionadas por Daligault (1870). Além das questões técnicas de uso da ardósia, Daligault (1870) indica o fator econômico como positivo para as escolas do período, tendo em vista que

⁷² No capítulo 3, página 76, é apresentada imagem com os tipos de letra: bastardo, bastardinho e cursiva.

⁷³ Até o momento não foram localizadas referências ou documentos que explique a posição da mão para a escrita em bastardo, bastardinho e cursiva.

uma ardósia poderia ser utilizada por mais de um aluno. Já o caderno, por ser um material de uso individualizado e de custo elevado para o período, era de difícil aquisição por parte das famílias.

No manual *Lições de Coisas*, de Calkins (1886), em relação ao uso da pedra (ardósia) o autor orienta que a criança apenas fizesse uso do papel e da pena após iniciar seus primeiros escritos na pedra, pois já teria aprendido os desenhos das letras. Faz também indicação de como o professor deveria ensinar a criança a manusear a pedra (ardósia) e os lápis de pedra:

Da pedra: ensina-se a segurar e colocar a pedra. Havendo carteira regulares, um lado da pedra ficará paralelo à beira da carteira, tendo-se cuidado em desviá-la o menos possível desta posição. Quando se houverem de traçar linhas em diferentes sentidos, mova-se a mão, o braço e o corpo, mas não a pedra. **Do lápis:** ensina-se a pegar no lápis, e a encaminhá-lo, descrevendo linhas em várias direções: acostumem-se os meninos a manter a pedra no mesmo lugar, movendo apenas a mão, o braço e o corpo. Com o polegar e dois dedos se segura o lápis, polegada e meia pouco mais ou menos acima da ponta. (Calkins, 1886, p. 364-365).

Outro fator levantado por Daligault (1870) no uso da ardósia diz respeito à perenidade da escrita, pois

[...] na ardósia e na lousa o que se escreve não permanece, para a todo tempo servir de prova do trabalho do mestre e do discípulo, e de contraprova de seus progressos, o que se obtém com grande vantagem para escrita em **cadernos** que se guardam, e pelos quais se torna tudo evidente. (p. 223, grifo meu).

Na passagem de Daligault (1870) citada anteriormente há a indicação de outro objeto da escrita, o caderno. Para o uso do caderno, o autor orienta que

[...] as composições mensais em escrita sejam feitas em cadernos especiais. Conservados pelo mestre. Fornece-lhes não estes cadernos o meio de **provar os progressos dos meninos**, e de reduzir a seu justo valor as observações, as vezes bem infundadas, que são feitas por parte das **famílias dos alunos**. Também poderão ser **apresentados aos senhores inspetores**. (DALIGAULT, 1870, p. 220, grifos meus).

Semelhante informação está colocada no *Regulamento da Instrução Primária* de 1859, por João José Coutinho, no artigo 15º:

Os discípulos farão cadernos de quase tudo o que lhes for **ensinado**, escritos por eles, e ditados pelos professores [...]. Estes cadernos serão guardados até o fim do ano, para serem **presentes aos examinadores** e depois entregues aos alunos, para apresentarem a seus **pais e patronos**. (SANTA CATARINA, 1859).

Na legislação catarinense o teor desse artigo de 1859 se repete no *Regulamento da Instrução Pública de 1879* (artigo 63º, parágrafo 4º) e no *Regimento Interno das*

Escolas Públicas Primárias de 1881 (artigo 24º). No entanto, em 1879 não há a informação de que os cadernos seriam apresentados aos examinadores. Esse tipo de orientação indica uma função para o uso do caderno que não é de “natureza propriamente pedagógica”, mas de “defesa do docente quanto às acusações infundadas de que fosse alvo, especialmente quanto à falta de assiduidade” (FERNANDES, 2008, p. 63). Viñao Frago (2008) conta que na França, em 1882, adotou-se, por Jules Ferry, os cadernos “de deveres mensais” ou cadernos “de comprovação”. Cadernos estes com semelhanças aos indicados para adoção em Santa Catarina no que diz respeito à sua finalidade. Neles,

[...] cada aluno devia realizar o “primeiro dever de cada mês, em cada ordem de estudo”. Esse caderno deveria ser conservado ao longo de toda a escolaridade do estudante e guardado na escola, com o fim de se poder apreciar “os progressos do aluno de ano a ano”. (BUISSON, 1911, apud VINÃO FRAGO, 2008, p. 21).

A partir da orientação na legislação catarinense, das orientações de Daligault (1870) e do indicativo de uso na França, evidencia-se que o caderno tem, para a escola do período, além de uma função pedagógica, um caráter de controle e de poder, ou seja, servia para fiscalizar as práticas dos professores e não apenas de avaliar efetivamente a aprendizagem das crianças.

Extrapolando as questões de vigilância adotadas sobre o uso do caderno, Jean Baptiste Daligault (1870, p. 219) informa que

[...] os quadernos ou caderno de escrita se comporão de quatro folhas de papel dobradas em quatro, de modo que formem 16 pequenas folhas retangulares. Serão cosidas⁷⁴ solidamente nas extremidades, tendo pouco mais o tamanho do folheto, e encerrarão um pedaço de papel mata-borrão.

Neste trecho o autor apresenta elementos que descrevem os cadernos daquele período, sua forma, tamanho e características, com propriedades distintas daqueles que hoje conhecemos e utilizamos no nosso cotidiano. Além da descrição material, faz indicativos quanto ao uso deste artefato escolar.

Todas as páginas do caderno serão numeradas seguidamente. Impedir-se-há por meio desta precaução, que alguma folha seja tirada. Os alunos que tiverem a precisa capacidade escreverão no alto de cada página, e em duas linhas diversas:

- 1.º A data do dia em que a página for escrita.
- 2.º Seu nome, o número de divisão, e o do lugar que tiverem obtido na última composição em escrita. [...] A margem será de 3,0 cm e o espaço em branco reservado na parte esquerda da página de 2,0 cm.

⁷⁴ Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 560), a palavra coser significa “juntar com pontos feitos com agulha e qualquer tipo de linha, fio, etc.; costurar [...]”.

[...]Os cadernos serão conservados em o maior cuidado. O Mestre velará não só em que não sejam enrolados, nem machados de tinta, mas também em que os discípulos neles não deixem falta alguma de ortografia. (DALIGAULT, 1870, p. 219-220).

Em relação ao uso do caderno, como se pode tomar conhecimento, Daligault (1870) indica uma série de ações que deveriam ser realizadas antes mesmo das atividades pedagógicas elaboradas pelo professor: numeração das páginas, inserção de informações (data, nome, divisão), utilização de parágrafos, além disso o cuidado com a higiene e erros de ortografia. Percebe-se, portanto, uma normatização para o uso desse objeto, que pode ser compreendida como um “‘efeito estético’ que possui também um sentido ético, regularizador e disciplinador, e a ‘limpeza absoluta’ supõe a ‘criação de hábitos’, ou seja, a sujeição de uma ordem de não transgressão como referências moralizadoras” (RUIZ MORALES, 1969, apud VIÑAO FRAGO, 2008, p. 23).

Portanto, entende-se que o uso do caderno era resultado de um conjunto de prescrições legais ou orientações realizadas pelos professores com propostas de exercícios sequenciais, os quais contribuíram para a organização do tempo destinando ao ensino da escrita nas escolas, limitando-o apenas para expor resultados pré-estabelecidos e desejados por professores, inspetores e examinadores, “muitas vezes com pouco espaço para a livre iniciativa” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 27).

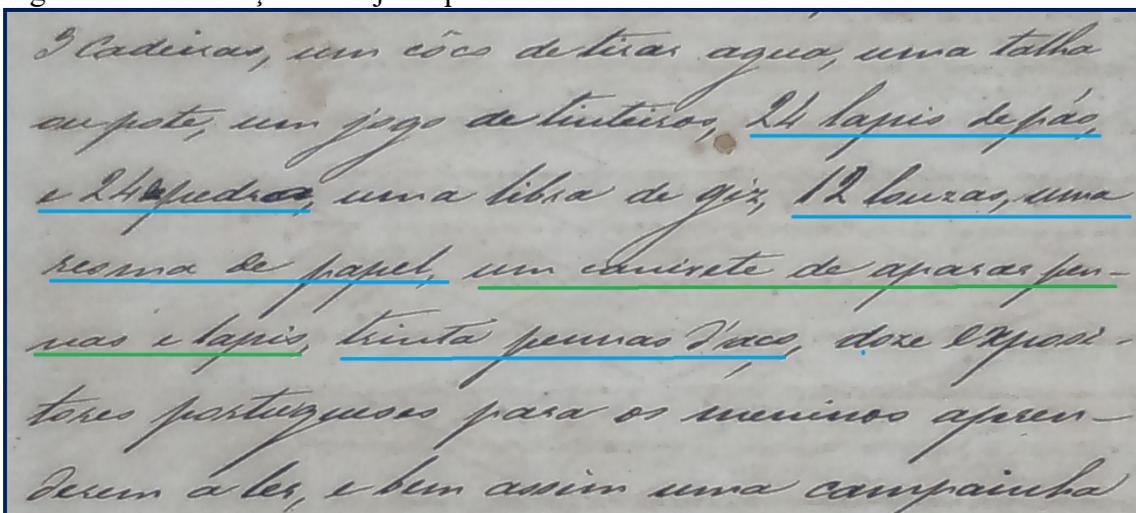
O caderno, embora tenha seu uso prescrito pelo *Regulamento da Instrução Primária*, de 1859, não foi recebido por todas as escolas catarinenses, sendo que a utilização da ardósia permaneceu até o final do século XIX e, possivelmente, no decorrer do século XX (LUCIANO, 2011).

Além da colocação de Luciano (2011), nas correspondências e ofícios da Instrução Pública não foi localizada a solicitação de cadernos pelas escolas, nem a indicação de envio realizado pela Diretoria de Instrução Pública. Nas consultas realizadas a esses documentos verificou-se tanto a solicitação como o envio de resma de papel ou papel ou papel branco. Viñao Frago (2008) informa que as folhas soltas foram substituídas pelo caderno desde a segunda metade do século XIX. Pode-se então inferir que esses papéis solicitados e enviados pudessem ser folhas soltas que paulatinamente foram supridas pelos cadernos nas escolas.

Ainda que tenha permanecido até a metade do século XX em escolas brasileiras, a substituição da ardósia (lousa) de uso individual para o papel aconteceu de forma gradativa e irreversível (RAZZINI, 2008; BARRA, 2016). No decorrer desta mudança outros objetos passam a fazer parte do contexto escolar, lápis e penas, por exemplo.

Para Viñao Frago (2008), isso ocorre porque o caderno/papel passa a ser o principal suporte de escrita, exigindo, assim, outros instrumentos específicos. Na figura 24⁷⁵ apresenta-se o recorte de uma solicitação de objetos feita pelo professor José Joaquim de Souza Azevedo para a Escola Pública de Primeiras Letras, da cidade de Desterro, ao Diretor da Instrução Primária. Nela é possível verificar o pedido dos seguintes objetos para escrita: lousa, papel, penas, lápis de pedra e lápis de pau. A existência desses cinco itens num mesmo documento pode mostrar as mudanças ocorridas na materialidade para o ensino da escrita, evidenciando o uso concomitante de instrumentos destinados ao mesmo fim num momento de transição.

Figura 24 - Solicitação de objetos para Escola de Primeiras Letras de Desterro.



Fonte: SANTA CATARINA (1861). Sinalizações inseridas pela autora.

Ainda em relação aos materiais escolares para o ensino da escrita, as correspondências e ofícios oferecem outros indícios acerca da circulação de lápis e penas. Contudo, não foram encontrados muitos detalhamentos com características desses objetos utilizadas nas escolas. Em 1891, o Diretor Geral da Escola Masculina de Laguna solicita, a pedido do professor, dúzias de lápis de pau, Faber nº 2” (SANTA CATARINA, 1891). A solicitação de lápis é bastante recorrente nesses documentos, no entanto, não é possível identificar o tipo: de pedra ou de pau.

No que diz respeito às penas, ainda nas correspondências e ofícios encontram-se indícios de que a aquisição de penas tenha iniciado na década de 60 do século XIX, não

⁷⁵ Transcrição da figura 24: 3 cadeiras, um coco de tirar água, uma talha [ilegível], um jogo de tinteiros, 24 lápis de pau e 24 de pedras, uma libra de giz, 12 lousas, uma resma de papel, um canivete de aparar penas e lápis, trinta penas de aço, dozes expositores portugueses para os meninos aprenderem a ler, [ilegível] uma campainha.

se pode afirmar, portanto, que esse seja precisamente o período em que as penas passam a fazer parte das práticas pedagógicas para ensinar a escrever no contexto catarinense, pois as mesmas podem ter sido solicitadas inicialmente para a execução de tarefas administrativas da escola como, por exemplo, a escrituração. Foram localizadas referências às penas de metal e penas de aves. Em 1891, o professor de Laguna, já mencionado anteriormente no texto, solicita também “caixinhas” de “penas de aço, de boa qualidade” (SANTA CATARINA, 1891).

Na figura 24, sublinha-se em verde um objeto utilizado para aparar penas e lápis, o canivete. “O canivete era utensílio que se prestava a usos marginais de escrita” (BARRA, 2016, p. 46) e sua utilidade estava em aparar as penas de aves ou debastar⁷⁶ lápis de pedra, garantindo, assim, melhores traços. A solicitação/aquisição desse objeto indica que para as práticas de escrita provavelmente tenham sido utilizadas as penas de ave.

No manual pedagógico de Jean Baptiste Daligault (1870, p. 220-221) são indicadas diferenças entre as penas de ave e as penas metálicas, pois

As primeiras são próprias para todos os gêneros de escrita, apresentado mais brandura na execução, e são as únicas com que se pode chegar a uma grande perfeição. As outras quase não podem servir senão para a escrita (mediana ou fina) e para a expedita. Além disto elas tem o inconveniente de tornar a mão pesada e de dar dureza ou rudeza à escrita, o que provem dos muitos esforços que exigem. Em compensação disto tem elas sobre as penas de ganso⁷⁷ a vantagem de estarem sempre prontas, de darem mais nitidez aos traços e rasgos, e mais uniformidade oferece na execução de um certo número de páginas. Por estas diversas razões poder-se-á permitir o uso delas aos discípulos na letra fina assente ou bem assentada chamada expedita.

Daligault (1870) apresenta, no trecho citado acima, os prós e os contras para cada tipo de pena. Razzini (2008, p. 97) explica que as penas de ave permaneceram por bastante tempo nas escolas, mas as de metal, por “privilegiar a legibilidade e a rapidez da escrita, [...] seriam cada vez mais aceitas [...] sobretudo depois que houve maior apuro na sua fabricação, tornando-a mais flexível”. Arriada e Tambara (2012) informam que houve a utilização concomitante dessas penas, só mais tarde, com a utilização apenas das penas de metal, houve a introdução das canetas.

Outro objeto localizado nas correspondências e ofícios da Instrução Pública diz respeito aos modelos de escrita⁷⁸, os quais também estão indicados nos artigos

⁷⁶ Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 631), o uso da palavra debastar data de 1589 e significa “afinar, alisar, cortando ou polindo”.

⁷⁷ Penas de ave.

⁷⁸ Os modelos de escrita também são chamados de traslados.

referentes ao mobiliário dos regulamentos e regimentos do quadro 5 – página 103 -. Para o autor do manual pedagógico *Curso Prático de Pedagogia*, Jean Baptiste Daligault (1870), os modelos de escrita são materiais que imprimem os tipos de letras que deveriam ser ensinadas às crianças, tais tipos podem ser encontrados em

[...] cadernos de modelos gravados ou litografados, os quais reúnem com uma grande pureza de traços, um mérito caligráfico reconhecido. [...] Os modelos de escrita não apresentarão jamais uma reunião de palavras vazias de sentido; deverão conter em geral, já máximas religiosas, já rasgos de moral ou de história [...]. (p. 222).

Daligault (1870) ainda informa que os professores com letras adequadas podem produzir seus próprios modelos e traslados e que esses objetos podem também ser utilizados pelos alunos principiantes na escrita, para os mais adiantados basta acompanhar a escrita realizada pelo professor no quadro negro e copiar. Para Daligault (1870), a segunda opção é mais motivadora para as crianças pois envolve “imitar o que já foi feito diante de seus olhos” (p. 222).

Uma das solicitações de modelo de escrita realizada por escolas catarinenses era de letras dos tipos bastardo, bastardinho e cursiva (SANTA CATARINA, 1891). No *Programa de Ensino Primário* de 1892b é indicado o uso de modelos desses tipos de letras para o ensino da caligrafia, conforme segue:

4ª classe - Primeiros elementos de escrita; representação, na lousa, das letras vogais e consoantes mais simples; escrita em bastardo, **pelo modelo**.

3ª classe - Consoantes traços curvos (c, s, z, x); abecedário maiúsculo em bastardinho, **pelo modelo** dado pelo professor.

2ª classe - Escrita de um trecho em cursivo, terminando sempre por um abecedário minúsculo ou maiúsculo em bastardinho.

1ª classe - Perfeição da escrita corrente. Exercícios de letra redonda para as cabeças de capítulos. (SANTA CATARINA, 1892b).

Pelas orientações realizadas por Daligault (1870) para o uso dos modelos de escrita percebe-se que, com eles, eram realizadas uma prática pedagógica que consistia na cópia, na imitação de uma boa letra, no desenvolvimento de uma caligrafia conforme os modelos considerados adequados no momento.

Além de ser um objeto importante para aquisição da escrita na escolarização do período, os modelos de escrita também influenciaram na arquitetura das mesas escolares, sendo necessário a inserção de um suporte que desse apoio a esses modelos. Esse aspecto será explorado adiante.

Até aqui foram apresentados alguns objetos da escolarização das crianças cuja função era ensinar a escrever. Muitos deles permaneceram um longo período nas escolas, perpassando o século XIX e início do século XX. Não é possível precisar o

tempo exato de entrada, permanência, uso e desuso nas dos objetos nas escolas, mas é possível perceber a existência concomitante de alguns deles no momento em que novos materiais entram em cena. Em relação aos conteúdos relacionados ao ensino da escrita, é perceptível o trabalho que envolve a caligrafia, o desenho das letras. Tanto no *Regulamento da Instrução Primária* de 1859 quanto no *Programa do Ensino Primário* de 1892b verifica-se a indicação dos tipos de letra que deveriam ser ensinados na escrita: bastardo, bastardinho e cursivo.

No final do século XIX e início do século XX a prática de escrever torna-se racionalizada e normatizada. Objetos como a ardósia e o papel são supridos pelos cadernos de caligrafia impresso “abrindo a possibilidade de extensão de uma escrita mais homogênea a todo território nacional, difundindo um novo modelo caligráfico, apresentado como moderno e civilizador” (VIDAL, 1998, não paginado). Este novo modelo caligráfico chama-se escrita vertical, considerado fácil de ensinar e aprender (FETTER, 2011).

A partir das colocações realizadas, o ensino da escrita, neste período, parecia estar estritamente relacionado com a caligrafia. Para Cagliari (1999), as letras são “desenhos” que se distinguem uns dos outros, cada letra tem a função específica que é a de representar graficamente o som que lhe é correspondente. O autor explica, portanto, que aprender a desenhar as letras é um aspecto importante para o ensino da escrita, pois a legibilidade na escrita permite que se alcance o sentido daquilo que se escreve, ou seja, a legibilidade é possibilitada por uma boa caligrafia e esta permite que se compreenda um texto manuscrito. Além disso, o autor explica que reconhecer os diferentes modelos caligráficos possibilita a leitura.

Vidal e Esteves (2003) apontam que há a permanência de ensino voltado para o ensino da caligrafia, embora, no final do oitocentos a discussão do ensino da escrita como meio de “manifestação das ideias” tomasse força nos debates pedagógicos.

4.2.1 Mobiliário: mesas e cadeiras escolares

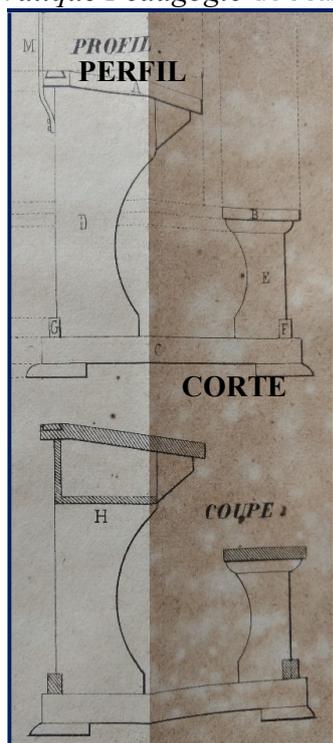
Com base em outros estudos, sabe-se que o uso de ardósias para o ensino da escrita foi fundamental para que as mesas fossem incorporadas ao mobiliário escolar, funcionando como suporte de apoio, sendo indispensáveis para a otimização das práticas escolares com as ardósias (ARRIADA; TAMBARA, 2012). Segundo Castro e

Gaspar da Silva (2011), para as escolas dedicadas à escolarização da infância as carteiras entram em cena pela necessidade de se ensinar a escrever.

Estas peças do mobiliário foram projetadas e fabricadas com base em prescrições de higienistas e arquitetos que, em grande medida, baseavam-se em técnicas de aquisição de escrita para identificar a posição do corpo, do papel e da pena. Paulatinamente, idealizou-se que os bancos e as cadeiras que comporiam as salas de aula e, inicialmente eram produzidos por marceneiros de ofício, fossem substituídas “por móveis de ferro fundido importados dos Estados Unidos e Europa, em nome da modernidade do processo de ensino-aprendizagem” (ARRIADA; TAMBARA, 2012, p. 85). Contudo, sabe-se que este mobiliário “moderno e sofisticado” não chegava a todas as salas de aula. Nos manuais pedagógicos verificam-se algumas orientações para produção e utilização das mesas e cadeiras (carteiras escolares) que, em sua maioria, estão relacionadas com o ato de escrever.

As carteiras propostas por Daligault (1870, p. 70), reproduzidas na tradução de 1870, são caracterizadas pelo autor como “obras de marcenaria”, com uma “travessa longitudinal onde os discípulos descansam os pés”. Segundo Daligault, nelas deve haver espaços adequados para colocar penas, lápis e tinteiro. Nas escolas em que as crianças utilizam a ardósia era necessário que estas ficassem presas na mesa por parafusos. Na figura 25 – próxima página - apresenta-se o modelo de carteira escolar que deveria ser adotada nas escolas segundo proposta de Jean Baptiste Daligault (1851).

Figura 25 - Modelo de escrivaninha com bancos ou classe com sua legenda *Cours Pratique Pédagogie* de Jean Baptiste Daligault (1851)⁷⁹.



Legenda:

A – Mesa

B – Banco

C – Pedestal

D – Pés da mesa

E – Pés do banco

F – Barra do banco

H – Parte Inferior da mesa

M – Sustentáculos de fio

Fonte: DALIGAULT (1851). (Tradução livre).

A inclinação da mesa deveria ser de 0,5 cm e a letra M indica o suporte necessário para apoiar os modelos de escrita mencionados no subcapítulo anterior. Além do desenho com o modelo de mesa e banco, o autor indica as medidas com as quais deveriam ser produzidos, conforme quadro 6.

Quadro 6 - Medidas para produção de mesas e bancos indicadas em *Curso Pratico de Pedagogia*, de Jean Baptiste Daligault (1870).

Faixa etária	Altura dos bancos	Largura dos bancos	Altura das mesas	Largura das mesas
Para maiores	0,46 cm	0,20 cm	0,80 cm	0,45 cm
Para menores	0,46 cm	0,20 cm	0,68 cm	0,35 cm

Fonte: DALIGAULT (1870). Quadro elaborado pela autora.

A partir da imagem da carteira escolar e das medidas presentes no manual pedagógico de Daligault (1870), infere-se que elas eram para uso individual.

⁷⁹ Optou-se por utilizar a imagem do manual pedagógico em língua original o qual faz parte do acervo pessoal da pesquisadora Suzana Grimaldi Machado, pois apresenta nitidez adequada ao leitor. Na versão digital utilizada para esta pesquisa, a imagem não apresentava qualidade satisfatória. O manual em língua francesa encontra-se disponível no site da *Bibliothèque Nationale de France*, site: <gallica.bnf.fr>.

No manual pedagógico *Curso Practico de Pedagogia*, Jean Baptiste Daligault (1870) faz orientações no que diz respeito à posição correta de sentar à mesa escolar, a saber,

[...] pés juntos um do outro, e o corpo paralelo a mesa, e os cotovelos na mesma altura. Prevenirá também, que **no ato de escrever, curvem o corpo para diante, ou apoiem o peito na extremidade da mesa**, lançando as pernas para traz: isto é o pior hábito que os meninos possam adquirir porque tudo o que tende a comprimir o peito tem consequências muito fatais, principalmente para mocidade. (DALIGAULT, 1870, p. 61, grifos meus).

No outro manual pedagógico utilizado para esta pesquisa *Pedagogia e metodologia: theoria e practica* de Camillo Passalacqua (1887), o autor indica que o mobiliário de uma escola facilitaria a aquisição dos conhecimentos organizados nos programas de ensino. Para ele, a modernização deste aspecto pedagógico buscava eficácia no sentido de respeitar a natureza e as condições das crianças, bem como a organização das escolas; “os progressos das ciências, principalmente fisiológicas, anatômicas e mecânicas, muito tem concorrido para melhorar o estado sanitário das [...] escolas” (PASSALACQUA, 1887, p. 57). A mobília escolar será considerada pedagógica e alcançará seu fim educativo se não prejudicar o desenvolvimento da criança. Segundo Passalacqua (1887), o mobiliário inadequado poderia causar inúmeras consequências na saúde das crianças, a saber:

- 1) Órgãos respiratórios – não deve comprimir caixa torácica para não prejudicar o desenvolvimento dos pulmões;
- 2) Coluna vertebral – deve manter a coluna numa posição correta, as consequências de uso inadequado dos mobiliários seria: cifose, lordose e escoliose;
- 3) Visão – os olhos são órgãos de alta complexidade e de excessiva delicadeza. As doenças que o acometem por uso inadequado dos mobiliários são: presbiopia, miopia, ambliopia.

Para evitar danos à saúde da criança, além da utilização de mobiliário adequado era importante atentar para a posição como o aluno sentaria para realizar as atividades escolares. Passalacqua (1887) descreve e ilustra no seu manual a posição viciosa e a posição correta do aluno para escrita. Um exemplo de posição viciosa está ilustrado na figura 26 e consiste no cotovelo esquerdo sobre a mesa com a cabeça inclinada e apoiada sobre ele o corpo distante da mesa encurvado para direita. O caderno colocado à direita, em ângulo de 45°, olho esquerdo distante do livro e o tórax suspenso. “Na

extirpação desse hábito deve o professor empenhar-se todo o tempo e a toda hora” (Passalacqua, 1887, p. 60).

Figura 26 - Posição viciosa para escrita.



Fonte: PASSALACQUA (1887, p. 59).

Para Passalacqua (1887), a posição correta seria a ilustrada pela figura 27. O autor orienta que o tronco fique ereto, os cotovelos nivelados sem que fiquem apoiados na mesa e apoiados devem ficar a mão e parte do antebraço. O peso da cabeça deve estar equilibrado sobre a coluna, não deve ser inclinada agudamente sobre o livro.

Figura 27 - Posição correta para escrita.



Fonte: PASSALACQUA (1887, p. 60).

Orientações semelhantes são dadas por Daligault (1870) no que diz respeito à posição correta de sentar na carteira e de escrever: corpo reto sem encostar na mesa, pés encostados um no outro voltados para frente e cotovelo na altura da mesa sem tocá-la. Para Arriada e Tambara (2012, p. 76) as carteiras eram recursos utilizados para disciplinar os corpos, “posturas adequadas eram cobradas na busca de rapidez, rendimento e competência”, aspectos, estes eram orientados por médicos higienistas.

Por fim, conforme já localizado em Daligault (1870), no manual pedagógico de Camillo Passalacqua (1887) são indicadas as medidas que devem ser seguidas na produção de mesas e cadeiras, as quais podem ser conhecidas na figura 28.

Figura 28 - Medidas para bancos e mesas sugeridos por Camillo Passalacqua em *Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica* (1887).

IDADES	Bancos		Mesas	
	ALTURA	LARGURA	ALTURA	LARGURA
De 6 a 7 annos	28 a 32 cent.	24 a 25 cent.	56 a 59 cent.	30 a 33 cent.
« 8 a 9 »	32 a 34 »	25 a 27 »	49 a 62 »	33 a 36 »
« 10 a 11 »	34 a 36 »	27 a 28 »	62 a 64 »	36 a 38 »
« 12 a 13 »	36 a 38 »	28 a 30 »	64 a 68 »	38 a 42 »
« 14 a 15 »	38 a 42 »	30 a 33 »	68 a 72 »	42 a 44 »

Fonte: PASSALACQUA (1887, p. 61).

Em ambos os manuais pedagógicos os autores indicam que os bancos sejam de tamanhos diferenciados para crianças de idades distintas. Porém, os números não são correspondentes entre si. Por exemplo, em Daligault (1870) a medida para altura de bancos para crianças maiores é de 0,46 cm, enquanto que para Passalacqua (1887), para a de idade de 14 a 15 anos, é de 0,38 a 0,42 cm. Essas diferenças são percebidas em outras relações: altura dos bancos para crianças menores; altura das mesas para crianças menores e maiores.

Outro aspecto semelhante na configuração das carteiras escolares está na inclinação da mesa. Nos dois manuais (DALIGAULT, 1870; PASSALACQUA, 1887), assim como nos regimentos e regulamentos apresentados no quadro 5 – página 103 -, no subcapítulo 4.1, permanece a indicação de que as mesas sejam inclinadas. O tempo inclinado, segundo Arriada e Tambara (2012, p. 85), facilitava e “muito a regularidade dos traços, e, portanto, a igualdade das letras”.

Afastando-se brevemente das influencias higienistas e arquitetônicas na produção de mesas e cadeiras para as escolas, chama-se a atenção para o fato de ter sido localizado no *Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária de Santa Catarina de 1892b* as mesmas orientações que constam no manual pedagógico de Camillo Passalacqua (1887), no que diz respeito às medidas que devem ser respeitadas na produção de mesas e cadeiras (Figura 29), lembrando que a obra foi indicada para a formação de professores no *Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense* de

1892a, ano de sua criação. Essa informação pode mostrar a influência desses livros sobre os legisladores na organização da instrução pública de Santa Catarina. Embora tenha-se clareza de que os manuais pedagógicos não tenham sido considerados “como registros oficiais do governo acerca da organização dos sistemas do ensino”, sabe-se que “[...] assumiram outro papel, o de *mediadores* entre as prescrições do Estado e da Ciência e as práticas desenvolvidas junto aos alunos” (BATISTA DA SILVA, 2005, não paginado).

Figura 29 - Medidas para bancos e mesas prescritos no Regimento Interno das Escolas Públicas de Instrução Primária de Santa Catarina no ano de 1892.

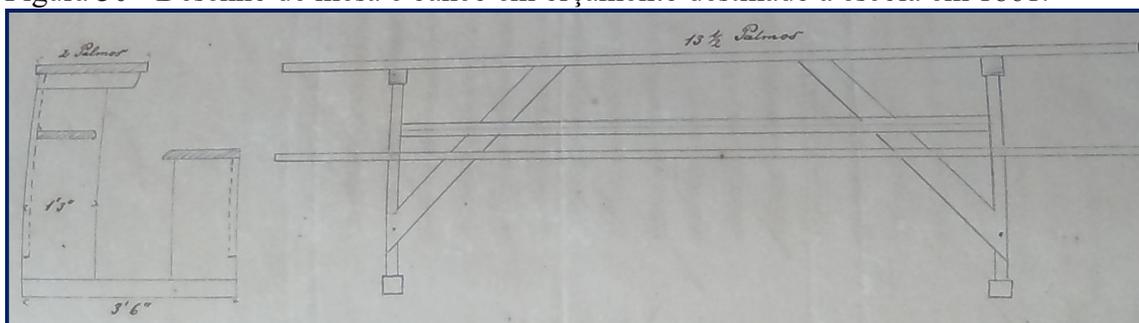
IDADES	BANCOS		MESAS	
	Altura	Largura	Altura	Largura
De 6 a 7 annos	28 a 32 cent.	24 a 25 cent.	56 a 59 cent.	30 a 33 cent.
» 8 a 9 »	32 a 34 »	25 a 27 »	59 a 62 »	33 a 36 »
» 10 a 11 »	34 a 36 »	27 a 28 »	62 a 64 »	36 a 38 »
» 12 a 13 »	36 a 38 »	28 a 30 »	64 a 68 »	38 a 42 »
» 14 a 15 »	38 a 42 »	30 a 33 »	68 a 72 »	42 a 44 »

Fonte: SANTA CATARINA (1892b, p. 2).

Pela legislação consultada, há indícios que, em certa medida, as prescrições em regimentos e regulamente coadunam com àquelas que estão nos manuais. Um exemplo disto seria a inclinação do tampo das mesas, que, desde o *Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária da Província de Santa Catarina em 1869*, era indicada como uma das características das mesas para compor o mobiliário das escolas.

Além dessa referência às mesas nos regimentos e regulamentos, a figura 30 mostra o desenho de mesa e banco em orçamento enviado ao Diretor da Instrução Pública Primária de Santa Catarina, Francisco H. Cidade, em 1861.

Figura 30 - Desenho de mesa e banco em orçamento destinado à escola em 1861.



Fonte: Officio Recebido pela Diretoria da Instrução Pública (1861).

As características do desenho da figura 30 evidenciam de que forma essas mesas e cadeiras podem ter sido projetadas e produzidas para as escolas catarinenses. Como já fora dito anteriormente, as mesas nesse período eram produzidas por marceneiros, fato que pode levar a uma não padronização desses móveis. Pelo desenho da figura 30 não é possível afirmar que sejam dois tipos de mesa/banco escolar, pois podem ser: 1) uma carteira escolar com mesa e cadeira acoplados e uma mesa grande com bancos; ou 2) uma mesa grande com banco e junto o desenho de seu perfil. Embora não seja possível definir se são ou não dois tipos de mesas e bancos escolares. Percebe-se a ausência na mesa do tampo inclinado e nas cadeiras/bancos do encosto características importantes para esses objetos no que diz respeito à ergonomia.

Caso o desenho à esquerda da figura 30 seja de uma carteira escolar com mesa e banco acoplado, é nítida a semelhança com a forma indicada por Daligault (1851), ilustrada na figura 25 – página 114 -.

Para um bom desempenho na escrita são dadas regras que procuram determinar a posição do corpo e do papel, da maneira de sentar e de se portar diante das mesas. São definidas e realizadas orientações de como segurar e fazer uso dos lápis e das penas, quando e como utilizar a ardósia ou o papel. A aquisição da escrita, como bem apontam Arriada e Tambara (2012, p. 2012) levaram às salas de aulas um conjunto de “determinações ergonômicas” como sendo um quesito para aprender a escrever.

A composição material da escola se molda a partir das necessidades postas pelos métodos de ensino, pelas disciplinas e conteúdos que a escola precisa ensinar. O ensino da escrita, por necessitar de objetos específicos para a sua concretização, influenciou a organização material das escolas, o que provavelmente demandou a adequada formação de professores, sendo os manuais pedagógicos instrumentos importantes para o reconhecimento de saberes docentes para as práticas pedagógicas.

4.3 OBJETOS PARA ENSINAR E APRENDER A LER

Neste subcapítulo a atenção volta-se para os objetos que inicialmente são destinados para ensinar e a aprender a ler, dando-se ênfase aos livros de leitura.

Nos manuais pedagógicos e em outros documentos foram localizados uma série de objetos indicados para o ensino da leitura e da escrita, conforme explicitado no

quadro 4 – página 100 - e quadro 5 – página 103 - deste capítulo. Quadro de leitura, objetos, imagens⁸⁰, livros, entre outros.

A indicação de quadro de leitura é realizada apenas por Daligault (1870). Para o ensino através do método nova soletração, o autor aconselha o uso do quadro de leitura de Peigné. Não fora localizado esse quadro na sua materialidade. Localizou-se em Lesage (1999) que o método de Peigné era empregado no ensino da leitura e da escrita no ensino mútuo, considerado superior aos demais. O autor informa que no método conhecido como nova soletração as tarefas iniciavam com a leitura de palavras ou pequenas frases, distinguindo e destacando-se os sons das sílabas que as compunham, e as crianças aprendiam a ler em um ano em meio. Neste método era acrescentada a atenção aos livros de leitura.

Frade (2012), ao analisar o livro *Méthode de lecture*⁸¹ de Peigné, diz tratar-se de um impresso que traz a soletração como método, seguindo uma progressão. O ensino inicia com palavras que tenham articulações simples, ou seja, aquelas formadas apenas por sons de vogais e por sílabas simples compostas por consoante e vogal. Após é seguida por articulações compostas, ou seja, aquela formadas por dígrafos e encontros consonantais.

Infere-se que a obra de Peigné tenha sido uma referência teórica para Daligault (1870) pois o método nova soletração por ele sugerido como o mais adequado para o ensino da leitura possui semelhanças com as orientações de Peigné.

Outro objeto importante nesse movimento de aprender a ler são os livros. Eles não são indicados em todos os manuais pedagógicos consultados nesta pesquisa, mas em um deles o autor os destaca como importante recurso para o ensino da leitura: *Lições de Coisas*, de Calkins, 1886.

O uso do livro é indicado por Calkins (1886) como uma forma de avançar no ensino da leitura, ou seja, um objeto considerado importante para o progresso da aprendizagem. O autor sugere seis passos para utilização do livro, o que ele chama de Segunda Fase do ensino da leitura no manual pedagógico *Lições de Coisas*. O primeiro passo consistiria em ensinar a criança o manuseio do livro: como segurar no momento da leitura, como passar para outra pessoa, como localizar as páginas e identificar

⁸⁰ Objetos e imagens: localizados em Calkins (1886) já foram abordados no capítulo anterior, pois estes são materiais imprescindíveis para a compreensão dos saberes para ensinar a ler de Calkins. Não seria possível seguir sem explicá-los no momento anterior.

⁸¹ Referência utilizada por Frade (2012): Peigné, M. A. *Méthode de lecture par M. A. Peigné*. Limoges Eugène Ardant et Cie, Editeurs, s./d.

palavras conhecidas nos textos. No segundo passo o professor escolheria uma lição adequada com palavras já conhecidas. Escreveria as palavras da sentença em colunas no quadro preto e as crianças deveriam ler de baixo para cima, primeiro as palavras conhecidas e depois as desconhecidas. Depois, as frases seriam escritas em linhas e os discípulos as leriam e seguiriam para a leitura do livro, no qual deveriam localizar a página da lição com base nas palavras trabalhadas anteriormente.

As palavras difíceis deveriam ser ensinadas no terceiro passo. Neste momento o professor deveria escrevê-las inicialmente no quadro preto e ensiná-las às crianças. Em seguida, os alunos localizariam as palavras aprendidas na lição do livro. Depois de identificadas as palavras, os aprendizes descobririam o sentido da sentença. Esta etapa poderia ser finalizada com um colóquio para que as crianças dialogassem sobre o sentido das palavras e /ou do texto.

No quarto passo, as crianças abririam diretamente o livro e fariam a leitura de sentenças de traz para frente, pois, deste modo, elas não identificariam o sentido da frase sem antes reconhecer a grafia dos vocábulos desconhecidos por elas. Após certificar-se que os alunos conheciam todas as palavras da lição (decodificação e sentido/significado), o mestre daria início ao trabalho de compreensão do sentido da sentença.

No quinto passo a atenção deveria voltar-se para a entonação e expressão na leitura. O professor deveria formar nas crianças o hábito de lerem com tom de voz natural e desembaraçado. O docente poderia fazer exposições de modo a exemplificar aos seus alunos a maneira correta de fazer a leitura e seus alunos poderiam imitá-lo.

Por fim, no sexto passo, a atenção do professor seria dirigida para que os alunos identificassem o sentido das palavras e expusessem o que compreenderam das leituras realizadas. Para aprimorar a compreensão leitora, poderiam ser realizados exercícios com questionamentos sobre o que os alunos acabaram de ler ou com a substituição de palavras nas frases, sendo que tal substituição poderia modificar o sentido da sentença. Infere-se que neste passo o aluno já realizasse a decodificação de forma autônoma.

As lições de leitura posteriores à realização desses seis passos, quando a criança já tivesse autonomia para leitura, deveriam acontecer inicialmente por meio de conversas mediadas por perguntas realizadas pelo professor, tais como: “De que trata esta lição? Que vos diz a primeira linha? Quem disse isso?” (CALKINS, 1886, PP. 454). Depois de realizadas as perguntas, as crianças deveriam buscar as respostas. O mestre deveria se concentrar nos pontos mais importantes do texto, sem se debruçar

demais em questões realizadas às crianças. Calkins (1886) sugere que não se permaneça muito tempo numa mesma lição, porém explica ser necessário dar a atenção suficiente até que o assunto seja compreendido pelo aluno.

Como se pode perceber pelas orientações realizadas por Calkins (1886), os livros são importantes objetos para ensinar e aprender a ler, pois possibilitam o desenvolvimento da capacidade leitora das crianças, quer seja: decodificar e compreender. No caso de Calkins (1886), além de especificar a importância desse objeto para o ensino da leitura, o autor faz uma série de sugestões de como o professor poderia realizar esse ensino, o que corresponde à sua característica enquanto manual pedagógico do tipo “caixa de utensílios”.

No início do século XIX eram quase inexistentes os livros designados para o ensino inicial da leitura. Nesse período eram utilizados textos manuscritos, documentos pessoais, cartas, código penal e bíblia para a prática da leitura nas escolas. Ao chegar na segunda metade do século XIX começa a surgir no Brasil um conjunto de “livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais de escolarização” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 85).

Batista e Galvão (2009), ao analisarem os tipos de livros voltados para o ensino da leitura que passam a circular neste período, categoriza-os em séries graduadas e livros isolados. Os livros isolados são aqueles que não apresentam claramente uma função escolar, embora muitas vezes sejam utilizados para este fim. Já as séries graduadas são destinadas à escolarização, sendo definidas como

Coleções de livros destinados, em geral, a quatro grandes classes [...] podendo incluir um quinto, voltado para alfabetização ou para outra série, de acordo com a organização do sistema de ensino. Apresentam, por essa razão, uma progressão tanto no interior dos livros quanto em suas relações com os demais livros da classe ou série, em geral baseadas na extensão e na complexidade dos textos utilizados e dos assuntos abordados. (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 85).

Para Oliveira e Souza (2000, p. 26), os livros de leitura são compreendidos como objetos culturais, instrumento para o “ensino da língua e da leitura e um auxiliar do trabalho docente”.

A partir da indicação de uso de livros para ensinar a ler por Calkins (1886) e da colocação de Batista e Galvão (2009), em que os livros de leitura com as características das séries graduadas passam a circular no final do século XIX, fez-se um investimento de conhecer as obras neste formato que circularam em Santa Catarina.

Não foram encontrados dados suficientes para informar quando e qual primeira série graduada esteve presente nas práticas de escolarização da leitura e da escrita. No entanto, a documentação consultada permitiu localizar obras de dois autores que, possivelmente, circularam em Santa Catarina, obras estas afinadas às características de série graduada⁸². No quadro 7 apresenta-se o conjunto das obras identificadas.

Quadro 7 - Séries graduadas de livro de leitura e cartilha localizadas em Santa Catarina.

Ano de indicação	Autor(es) da(s) obra(s)	Título(s) da(s) obra(s)	Fontes
1876	Abílio César Borges	<i>Primeiro Livro de Leitura</i> <i>Segundo Livro de Leitura</i> <i>Terceiro Livro de Leitura</i>	Santa Catarina, 1875-1877 Santa Catarina, 1878-1879 Santa Catarina, 1885b Santa Catarina, 1900
1885	Hilário Ribeiro	<i>Cartilha Nacional</i> <i>Segundo Livro de Leitura</i> <i>Terceiro Livro de Leitura</i>	Santa Catarina, 1882-1883 Santa Catarina, 1885a Santa Catarina, 1891
1911	Arnaldo Barreto	<i>Cartilha Annalytica</i>	Santa Catarina, 1911a
1911	Miguel Carneiro e Francisco Viana	<i>Leitura Preparatória</i>	Santa Catarina, 1911a
1911	Francisco Viana	<i>Primeiro Livro de Leitura</i> <i>Segundo Livro de Leitura</i> <i>Terceiro Livro de Leitura</i> <i>Quarto Livro de Leitura</i>	Santa Catarina, 1911a

Fonte: SANTA CATARINA (1882-1883; 1885b; 1891; 1875-1877; 1878-1879; 1885a; 1900; 1911a).
Quadro elaborado pela autora.

Vale dizer que as obras descritas no quadro acima são todas de autores brasileiros. A produção destes tipos de livros para o ensino inicial da leitura com autoria nacional se deu no findar do Império (FRADE, 2016). Além disso, as obras mencionadas no quadro também circularam em outros estados brasileiros. Com base nos livros acima indicados, a reflexão abaixo busca identificar como esses autores sugerem a forma de utilização desses livros, assim como consta no manual pedagógico de Calkins (1886) citados anteriormente.

a) Abílio César Borges

Abílio César Borges⁸³ “foi considerado o pedagogo do Império, [...] era bem relacionado com o governo Imperial e há notícias de testagens de lições de seu livro

⁸² Em investimento realizado para essa pesquisa, outras obras foram localizadas após 1911 (Apêndice I).

⁸³ “Doutor em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, ex-diretor geral dos estudos da província da Bahia membro do Conselho Superior da Instrução Pública, sócio correspondente do Instituto Histórico e

com praças analfabetos do primeiro batalhão de infantaria” (FRADE, 2016, p. 433). Até o momento não se localizou um decreto ou lei que indicasse que as obras de Abílio César Borges foram adotadas nas escolas catarinenses. Apenas localizou-se ofício e correspondência que mencionam a distribuição e o recebimento das obras de Abílio Cezár Borges, o que permite deduzir a sua circulação no Estado de Santa Catarina a partir de doações do próprio autor.

Ao Inspetor Geral da Instrução Pública

21 de julho de 1876

Transmito a Vossa Senhoria os inclusos exemplares que a esta Província farão pelo Abílio Cezár Borges ofereci-vos, a fim de proceder a distribuição por todos os estabelecimentos de educação da Província.

[Ilegível]⁸⁴ (SANTA CATARINA, 1875-1877).

Relação dos livros oferecidos pelo excelentíssimo senhor Barão de Macaúbas para os alunos pobres das escolas primárias.

[...]

Livro de Abílio 1º leitura 200

Livro de Abílio 2º leitura 200

Livro de Abílio 3º leitura 200

Secretário da Instrução Pública, 21 de março de 1885

O Secretário

Manoel Henrique de Souza (SANTA CATARINA, 1885b).

No *Primeiro Livro de Leitura*, Abílio Cezár Borges, em “Rápidas considerações sobre o método seguido neste livrinho”, informa que a produção desta obra busca “facilitar às crianças o conhecimento dos elementos da linguagem [...] desenvolvendo o hábito de pensarem e entenderem o que lessem” (BORGES, 1867a, p. 3)⁸⁵.

Para esta pesquisa, utiliza-se a 1ª edição, publicada em 1867, em Paris, pela Livraria de V^{va} J. P. Aillaud, Gillard e C^A. O livro organiza-se em 56 páginas, num total de 30 lições que se complexificam gradativamente, sendo que o objetivo seria

1º - decorar o alfabeto em quatro tipos de letra;

2º - soletrar a sílabas isoladas (consoante mais vogal);

3º - ler palavras decompostas em sílabas;

4º - ler as combinações de palavras decompostas anteriormente (em sílabas) organizadas em frases;

5º - ler pequenos textos.

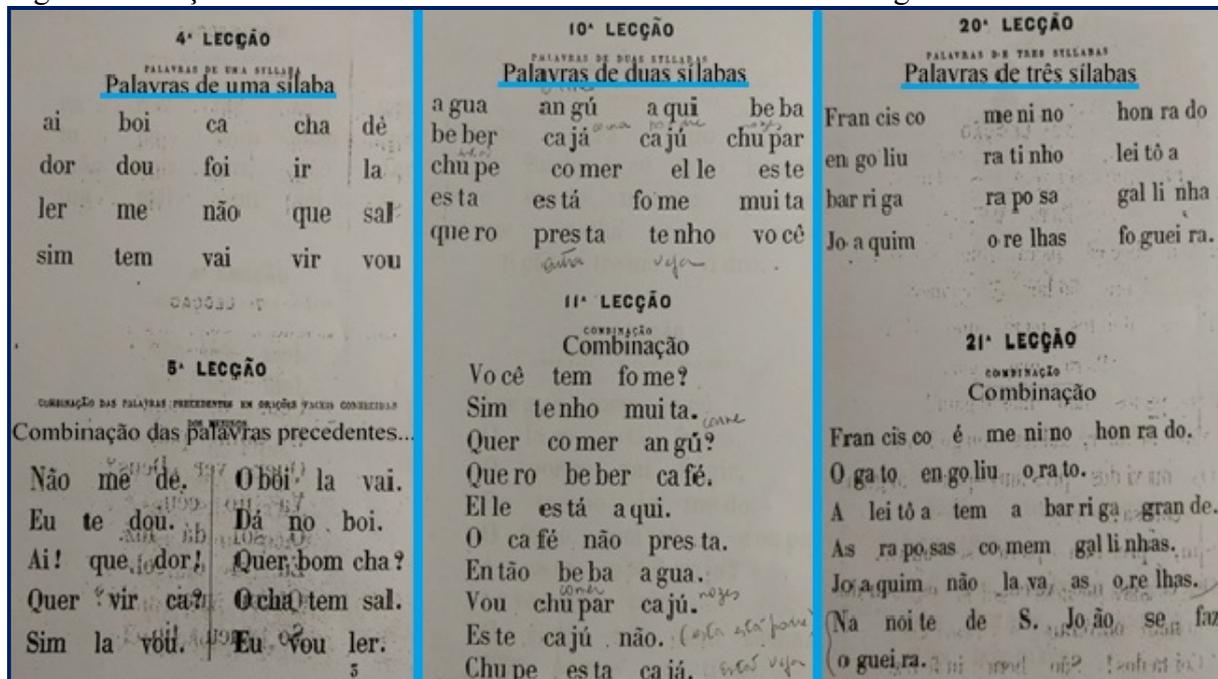
Geográfico Brasileiro e de várias outras sociedades literárias e científicas” (BORGES, 1867b, capa). Para outras informações sobre o autor Abílio Cezár Borges e suas obras consultar a tese de Diane Valdez (2006).

⁸⁴ No final deste documento consta apenas uma rubrica sem o nome legível de quem o enviou.

⁸⁵ O exemplar dessa obra foi disponibilizado pela doutoranda Franciele França, da Universidade Federal do Paraná, e encontra-se disponível no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

As atividades de leitura de palavras e frases iniciam com palavras monossílabas e seguem até as trissílabas⁸⁶, conforme a figura que segue.

Figura 31 - Lições do *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio César Borges.



Fonte: BORGES (1867a). Sinalizações realizadas pela autora.

Para o autor, “o grande segredo de interessar as crianças na leitura, consiste em lhes dar a ler somente o que elas podem entender”. É importante que desde as primeiras lições de leitura adquiram “o hábito de pensarem e entenderem o que leem” (BORGES, 1867a, p. 4).

Informa aos professores que o livro não deveria ser utilizado na primeira semana de experiência na escola, nas mãos das crianças deve ser colocado apenas quando elas já souberem recitar o alfabeto e soletrar todas as palavras contidas no livro. Só poderiam passar de uma lição para outra quando soubessem perfeitamente a lição antecedente (BORGES, 1867a). Esta informação coaduna com as orientações de Calkins (1886) em que o livro não deve ser utilizado no primeiro contato do aluno com a escola. Para o autor, o ensino primeiro da leitura deveria acontecer sem o livro.

Esse livro cumpria a função das conhecidas cartilhas. Segundo Iole Trindade (2001, não paginado),

⁸⁶ “**Monossílabas** são palavras de uma sílaba só: não, nem, que, sol; **dissílabas** são palavras de duas sílabas: noite, assim, vocês, hino; **trissílabas**: são palavras de três sílabas: plácidas, estatar, retumbar” (CEREJA; COCHAR, 2009, p. 65, grifos meus).

[...] entre o final do século XIX e o início do século XX, o primeiro livro se igualava à cartilha, desde que visasse ao aprendizado da leitura e/ou da escrita. [...] só o exame da obra nos diria se a mesma se destinava a fase inicial ou intermediária da aprendizagem da leitura e da escrita.

Percebe-se que as orientações de Abílio Borges (1867) no seu *Primeiro Livro de Leitura* coadunam com o método indicado por Daligault (1870) como sendo o adequado ao ensino da leitura, o chamado método sem soletração. Ambos organizam o ensino inicial da leitura por meio da silabação. A criança deveria aprender a soletrar as sílabas para depois ler as palavras. A única diferença é que Borges (1867) aconselha o ensino do alfabeto antes de ensinar as sílabas, mas deixa claro, nas orientações ao professor, que o ensino da leitura deveria dar-se pela soletração das sílabas.

No *Segundo Livro de Leitura* de Abílio César Borges, a introdução é dedicada “Aos Senhores professores e professores”. Nela, o autor indica que a obra é produzida “em estilo verdadeiramente infantil” com assuntos que “interessarão e agradarão os meninos, sem os fatigarem”, sendo que as primeiras leituras oferecidas às crianças são de “narrações das cenas comuns da vida, deles conhecidas e de que eles mesmos são protagonistas” (BORGES, 1867b, p. VI e VII)⁸⁷.

O livro está organizado em 20 textos num total de 115 páginas. Para esta pesquisa utiliza-se a 1ª edição, publicada em 1867, em Paris, pela Livraria de V^{va} J. P. Aillaud, Giillard e C^a. A temática dos textos circula entre religiosidade, moral e ética, buscando também divulgar ideias de hábitos de higiene, de caridade e modéstia, entre outras. Sugere o autor que o mestre se ocupe em “fazer seus discípulos entenderem o que lêem” (BORGES, 1867, p. VII). Salienta, ainda, que para as crianças manterem a atenção, os livros de leitura precisam ser organizados em período, frases e orações adequadas para cada idade, com “histórias para crianças, e só com palavras e frases deles conhecidas” (BORGES, 1867b, p. IX). Influenciado pela teoria de Pestalozzi, Borges acreditava que um bom método de ensino era aquele cuja realização se daria por “exercícios graduados, progressivos e multiplicados, desenvolve e enriquece a inteligência dos discípulos, forma seu juízo, e encaminha seus sentimentos” (BORGES, 1867b, p. XIII). Orientações estas que se afinam às realizadas por Calkins (1886), tendo em vista que sua obra está permeada pelas reflexões de Pestalozzi.

Na introdução do *Terceiro Livro de Leitura*, Abílio César Borges faz críticas sobre a leitura no ensino primário. Tece críticas também aos métodos empregados nas

⁸⁷ O exemplar dessa obra foi disponibilizado pela doutoranda Franciele França, da Universidade Federal do Paraná e pode ser localizado no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

escolas, apontando alguns elementos frágeis para os quais se deveria ter atenção na realização de uma reforma e, por fim, realiza algumas considerações acerca dos livros escolares⁸⁸.

O livro está organizado em 47 textos num total de 266 páginas. Para esta pesquisa utiliza-se a 65ª edição⁸⁹, publicado pela Livraria Francisco Alves do Rio de Janeiro⁹⁰. A temática dos textos circula em torno de conteúdos de biologia, astronomia, geografia, história, agricultura, além de preceitos de higiene, religião e moral e de saberes relacionados à indústria.

Em Regras para se ler bem, logo após a introdução da obra, o autor se dirige aos leitores, os quais chama de “Caros Meninos”, e faz uma série de orientações que servem tanto para a leitura da sua obra quanto para as outras que viriam posteriormente.

Recomenda o autor

A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo muitas vezes palavras que devem ser lidas separadamente, separando outras, que convém ditas juntamente. Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom de voz, e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto de leitura e os diferentes sinais de pontuação [...]. (BORGES, s./d., p. 1 e 2).

O autor segue as orientações explicando como deveria ser a pausa/entonação conforme as pontuações que surgissem, utilizando exemplos práticos⁹¹, sendo um deles o seguinte:

Lerá bem a seguinte frase, aquele que o fizer, dando as pausas aí marcadas: Não é por certo bom filho,| o mesmo que não é dócil,| nem amigo da verdade,| o que,| além disto,| se não esforça por cumprir os seus deveres. (BORGES, s./d., p. 2).

Borges (s./d.) sugere, no final, repetir e imitar as leituras realizadas pelo professor ou por bons leitores, pois este seria o “melhor meio para se aprender a ler”.

A série graduada de Abílio César Borges não termina com o terceiro livro, o autor publicou também o quarto e quinto livro de leitura. Em Santa Catarina, até o momento, não foram localizados documentos que mencionem esses dois últimos.

⁸⁸ Obra viabilizada pela doutoranda Franciele França, da Universidade Federal do Paraná e encontra-se disponível no acervo da Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

⁸⁹ Na obra não consta o ano da publicação desta edição. Na tese de Valdez (2006) localizou-se a informação de que a 3ª edição foi publicada em 1890, pela Livraria Francisco Alves.

⁹⁰ O autor informa no prólogo desta edição que faz algumas revisões na busca de adequá-la a nova organização política do Brasil, a República, bem como, torná-la mais interessante e apropriada à “geração que desperta” (BORGES, s/d).

⁹¹ As marcações para as pausas nas leituras são feitas pelos traços verticais.

Ainda no Império, tem-se notícia de que outra série graduada tenha sido indicada para uso nas escolas da província catarinense. Seriam as obras do autor Hilário Ribeiro. Trindade (2001) informa que as obras dos dois intelectuais brasileiros da época disputavam a preferência dos professores.

b) Hilário Ribeiro

Hilário Ribeiro⁹² “era reconhecido nacionalmente desde o período imperial, por sua produção didática. Aluno do próprio pai, tornou-se professor, [...] foi poeta, dramaturgo e biógrafo” (TRINDADE, 2001, não paginado).

As obras de Hilário Ribeiro são adotadas em Santa Catarina por meio do ato de 21 de Agosto de 1885, nele

[...] o presidente da província, atendendo o que requereu Hilário Ribeiro e à vista do parecer do Conselho da Instrução Pública, [...] manda adotar nas escolas de ensino primário, **os livros segundo e terceiro de leitura e cartilha nacional** escrito pelo cidadão, sem prejuízo, porém dos livros que atualmente servem nas mesmas escolas.

Antonio Lara da Fontoura Palmeiro. (SANTA CATARINA, 1885a).

Ao que tudo indica, as obras de Hilário Ribeiro circularam concomitantemente às de Abílio César Borges, sendo que este último, em 1885, faz outra doação de suas obras para a província catarinense⁹³.

Num formato também de série graduada, as obras de Hilário Ribeiro se organizam em cinco volumes: quatro livros de leitura e uma cartilha voltada para a alfabetização (RIBEIRO, 1923). Sendo que para uso em Santa Catarina foram indicadas apenas a cartilha e o primeiro e segundo livro de leitura.

Iole Trindade (2001) informa que Hilário Ribeiro produziu sua *Cartilha Nacional* sob a inspiração do método de João de Deus. A autora relata constar na capa a informação de que a obra teria por fim “ensinar a ler e a escrever simultaneamente”.

A partir da descrição feita por Iole Trindade em sua tese, cabe esclarecer que a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro se organiza em duas partes. Na primeira parte são apresentados os valores sonoros das letras, seguidas por exemplos de palavras que as contenham em sua representação gráfica. “Hilário Ribeiro era enfático: ‘levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, por que é com o valor que

⁹² 1847-1886. Para outras informações sobre Hilário Ribeiro consultar Trindade, 2001 e Mortatti, 2000.

⁹³ (SANTA CATARINA, 1885b).

há de ler e não com o nome delas”” (RIBEIRO, s./d., apud TRINDADE, 2001, não paginado). O ensino aconteceria da seguinte forma:

O professor representará no quadro o “a”, pronunciando o valor nominal respectivo que será imitado distintivamente pela classe. Em seguida discriminará os valores dessa vogal numa mesma palavra ex.: câmaradã, pâlavrà, âmigã, etc. Os alunos vocalizarão distintivamente cada valor de per si familiarizando-se assim com os sons agudos, fechado e nasal do “a”. Do mesmo modo procederá o professor relativamente à demais vogais. Quando tratar dos valores de “o” não esquecerá de dizer que esta vogal no fim vale sempre “u”, salvo se estiver acentuada. Também no meio de vogais soa “u”. (RIBEIRO, s./d., apud TRINDADE, 2001, não paginado).

A sequência de letras a serem apresentadas em letra maiúscula são: 1 – vogais; 2 – consoantes certas: v, f, l, j, t, d, b; 3 – consoantes incertas: g, q, c, r, z, m, n, s, x, p; 3 – consoantes compostas: y, h, ch, ph, lh, nh, k, th).

Em documento localizado por Trindade (2001), Hilário Ribeiro observa que seus alunos passaram a classe de leitura corrente no fim de trinta e duas lições. Iole Trindade explica que, na época, a leitura era classificada em três graduações: leitura corrente, leitura inicial e leitura expressiva. A leitura inicial estava no reconhecer a forma, nome e valor das letras, associá-las às sílabas e às palavras; a leitura corrente seria a capacidade de ler um texto curto sem silabar, ou seja, com fluência; já a leitura expressiva apontava a compreensão daquilo que a criança lia a qual era avaliada pela entonação.

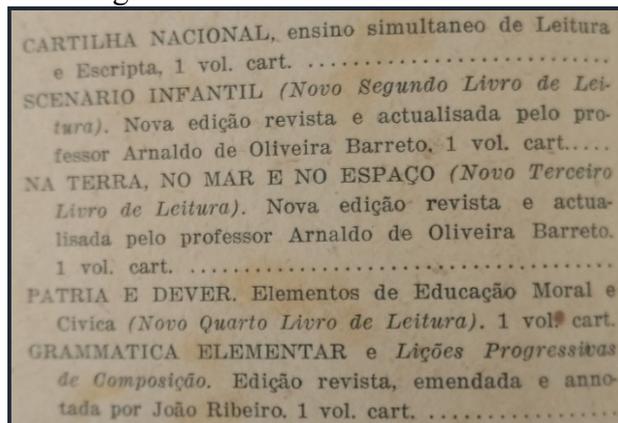
Na segunda parte são apresentadas letras manuscritas e impressa, minúsculas e maiúsculas. Inicia-se pelas vogais e posteriormente com as consoantes na seguinte ordem: v, f, p, j, t, d, b, l, r, m, n, q, z, c, g, s, x, h, ch, nh e lh. Cada lição tem ao final pequenos textos escritos com tipos de letras diferentes: de imprensa e manuscrita.

As lições da cartilha cresciam em termos de dificuldades. Inicialmente focando na aprendizagem da leitura e, posteriormente, passando para exercícios de leitura em frases e textos (TRINDADE, 2001).

A *Cartilha Nacional* exibia ilustrações desde as primeiras lições. Iole Trindade (2001) informa que o discurso pedagógico do método de ensino intuitivo, que circulava na época, reconhecia um grande valor pedagógico ao uso da imagem, pois esta favoreceria e aceleraria a compreensão. Para a autora, a obra de Hilário se aproximava deste método de ensino por utilizar nomes, objetos e verbos através de palavras e frases relacionados às ilustrações, conforme orientações de Calkins (1886).

As outras obras da série graduada de Hilário Ribeiro podem ser conhecidas a partir da relação dos livros apresentados no seu *Terceiro Livro de Leitura*, conforme figura 32 – próxima página -.

Figura 32 – Títulos da série graduada de Hilário Ribeiro.



Fonte: RIBEIRO (1923).

Embora não tenha sido possível conhecer os textos que compõem as obras de Hilário Ribeiro, é possível inferir pelos títulos que, assim como as obras de Abílio Borges, os textos cumpriam com a sua função escolar, quer seja, “contribuir para a educação moral e doutrinação político das camadas populares” (OLIVEIRA e SOUZA, 2000, p. 26).

Além da função social dos textos que compõem as obras, são evidenciadas muitas práticas para o ensino da leitura. Tanto nos livros de Abílio Borges quanto nos livros de Hilário Ribeiro percebe-se um aspecto peculiar que é a orientação para um ensino de forma graduada, do mais simples para o mais complexo, assim como nas orientações do método intuitivo preconizado por Calkins (1886).

À luz dos manuais pedagógicos e de outros documentos da província catarinense, foi possível conhecer parte da materialidade destinada ao ensino da leitura e da escrita e, por meio da materialidade, perceber um pouco da constituição da cultura escolar voltada para aprender a ler e a escrever.

A materialidade escolar nem sempre se organizou conforme as prescrições determinadas por lei. Em Santa Catarina, por meio dos Relatórios dos Presidentes da Província, é possível saber que havia uma grande precariedade na estrutura física das escolas, a qual era reclamada por professores, pais e diretores aos presidentes das províncias. A questão econômica é, de fato, uma das principais preocupações dos responsáveis pela instrução em Santa Catarina no decorrer do século XIX. É recorrente, em correspondências e ofícios enviados da Instrução Pública, que as compras de

objetos, livros, utensílios e móveis não seriam autorizadas por serem insuficientes as verbas disponíveis nos cofres públicos. Situação que deve ter influenciado nas práticas pedagógicas, tendo em vista que a ausência de recursos materiais/didáticos impossibilitava as ações docente de ensino. Contudo, a literatura da área tem indicado que, muitas vezes, o discurso acerca da falta de recursos é um argumento que esconde escolhas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisa que resultou nesta dissertação teve como objetivo geral identificar, apresentar e analisar saberes inscritos em manuais pedagógicos recomendados para a formação de professores em Santa Catarina. Antes de expor resultados alcançados e indicativos de continuidade para investigações futuras, alguns movimentos sobre os modos de “construção” desta pesquisa serão expostos.

A localização dos manuais pedagógicos foi realizada por Gaspar da Silva, Cardoso da Silva e Machado (2016) por meio de consultas a programas de ensino da escola normal e atos governamentais. Tal ação se inscreve no Projeto Pesquisa intitulado *Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)* – UDESC/CNPq/CAPES/FAPESC.

Do conjunto de obras localizadas, foram selecionados três manuais pedagógicos para compor o conjunto de fontes principais desta pesquisa: *Curso Pratico de Pedagogia* (1870), de Jean Baptiste Daligault, *Primeiras Lições de Coisas* (1886), de Norman Alisson Calkins, e *Pedagogia e methodologia: theoria e pratica* (1887), de Camillo Passalacqua.

Além dos manuais pedagógicos, integraram o *corpus* documental desta pesquisa: regimentos, regulamentos e programas do ensino primário e da escola para formação de professores; decretos, leis e atos; correspondências e ofícios da instrução pública; jornais; leis, decretos e atos. Esses documentos, em alguma medida, representam discursos e prescrições dos legisladores da Instrução Pública de Santa Catarina acerca da escolarização da infância naquele momento histórico, tanto em relação ao que era ensinado nas escolas primárias como a aspectos relacionados à formação do professor.

A consulta à legislação e a outros documentos produzidos pelo Estado auxiliou na construção de um panorama sobre a organização do ensino da leitura e da escrita em Santa Catarina indicando possíveis práticas, conteúdos, métodos, livros, objetos entre outros. Além disso, o investimento realizado na busca por essas fontes evidenciou algumas relações entre prescrições da legislação e outros documentos de ordem governamental e com saberes inscritos nos manuais pedagógicos.

Compilou-se poucas informações que indicassem práticas e métodos para ensinar a ler e a escrever entre 1856 e 1892 por meio de prescrições em textos da

legislação. Embora muitos documentos tenham sido examinados, apenas dois fazem menção direta a esses saberes: *Regulamento da Instrução Primária*, de 1859, que traz prescrições concisas no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, e o *Programa do ensino público primário*, de 1892b, com prescrições amplas e detalhadas sobre os conteúdos contemplados.

Para compreender a formação de professores no período de abrangência desta pesquisa, buscou-se informações em textos de pesquisadores que estudaram sobre o contexto catarinense, tais como Daros (2005), Schaffrath (1999), Schmidt, Schafaschek e Schardong (2012), Luciano (2001), Scheibe e Daros (2007). Outros documentos consultados trouxeram modestas informações acerca da formação dos professores vinculadas ao ensino da leitura e da escrita.

Diante deste aparato de pesquisa, foram identificados diversos saberes inscritos nos manuais pedagógicos voltados para o ensino da leitura e da escrita. Saberes diferentes e semelhantes, os quais em alguma medida apresentavam relações com as prescrições da legislação do período. Em Daligault (1870) e em Calkins (1886) foram localizadas informações direcionadas tanto ao ensinar a ler quanto ao ensinar a escrever em capítulos destinados exclusivamente a estas matérias. Diferentemente destes manuais, Passalacqua (1887) direciona o professor para que consulte o manual de Calkins (1886) por compreender que o seu método seja um meio eficaz de permitir ao aluno o alcance da capacidade leitora. Acrescenta-se, ainda, a informação de que na obra de Passalacqua (1887) não há um capítulo destinado aos conteúdos de ensino da leitura e da escrita, porém, foram localizadas informações acerca do mobiliário e sua influência sobre o ensino da escrita, e vice-versa. Dados semelhantes foram também identificados em Daligault (1870).

No manual pedagógico de Daligault (1870), o autor sugere três métodos que podem ser utilizados no ensino da leitura: antiga soletração, nova soletração e sem soletração. Para cada método, o autor explica brevemente como ele deveria ser utilizado pelo professor. O primeiro baseava-se no ensino inicial das letras numa sequência conhecida atualmente como ordem alfabética. O segundo, também com o ensino inicial das letras, difere do primeiro por ser distinta a ordem das letras a serem apresentadas aos alunos, inferindo-se que o autor, para a construção desta nova sequência, tenha se baseado na complexidade dos sons da fala. No terceiro método, o autor orienta que sejam ensinadas apenas as sílabas. É, portanto, o terceiro que considera adequado para o

ensino da leitura, pois faz com que o aluno chegue com mais rapidez à leitura corrente, embora atrase a aprendizagem da ortografia correta das palavras.

Diferentemente do manual de Daligault (1870), o manual de Calkins (1886) faz críticas aos métodos do tipo sintético, os quais são aconselhados por pelo primeiro. Considera-os repetitivos e principalmente abstratos. Propõe o método objetivo para o ensino na leitura, o qual se encontra amparado pelo método de ensino intuitivo.

O método objetivo organiza-se em cinco passos, os quais, realizados de forma sistemática, conduzirão o professor no ensino da leitura: identificar o significado e/ou sentido de uma palavra falada e relacionar com a sua representação escrita; decompor as palavras em letras e sons; ler e soletrar as palavras aprendidas; aprender a ler palavras organizadas em frases e pequenos textos. O método proposto por Calkins (1886) possui características dos métodos analíticos e no *Programa do ensino público primário*, de 1892b, verifica-se a relação do conteúdo prescrito para ensinar a ler com características muito próximas daquilo que é proposto por Calkins (1886).

Percebe-se, a partir das reflexões realizadas no capítulo 3, que tanto o método sem soletração (DALIGAULT, 1870) quanto o método objetivo (CALKINS, 1886) permitem ao aprendiz da leitura alcançar um dos objetivos principais da alfabetização qual seja: decodificar. É a decodificação a habilidade que permite ao leitor realizar a relação entre os sons e as letras, aspecto imprescindível ao ato de ler, pois lhe dá autonomia para realizar o reconhecimento de novas palavras. Obviamente que, com desenvolvimentos metodológicos diferentes, percebeu-se que algumas características os diferenciam e possibilitam o desenvolvimento de outras habilidades com maior rapidez, outras com mais lentidão.

Enquanto o método sem soletração permite a aprendizagem da relação entre som e letra com maior rapidez, a compreensão daquilo que se lê e a ortografia parecem ser colocadas como uma aprendizagem posterior. Ao contrário, no método objetivo o significado/sentido e a representação escrita da palavra são aspectos desenvolvidos paralelamente ao ensino da decodificação, evidenciando desde o início o sentido/significados e a ortografia das palavras.

Além da recomendação de seus métodos, os autores exploram outros elementos acerca do ensino da leitura. Infere-se que sejam habilidades a serem empregadas após a aprendizagem da decodificação (utilização do método) e que auxiliariam no desenvolvimento da compreensão leitora.

Daligault (1870), por exemplo, diz que, além de escolher um método, o professor precisa ensinar a “ler bem” e faz uma série de recomendações que parecem estar relacionadas com o desenvolvimento da capacidade leitora – pronúncia, tom de voz, explicação de palavras desconhecidas, atenção –, mas também no sentido de valorização de uma língua padrão, desconsiderando os dialetos ou características particulares da oralidade – pronúncia correta e “combater os sotaques”. Calkins (1886), do mesmo modo, faz algumas recomendações para o ensino da leitura que ultrapassam a utilização do método – entonação, expressividade, tom de voz na leitura e exposição daquilo que leu. No tocante ao ensino da escrita, existe entre os manuais uma notória relação. Em ambos o ensino da escrita configura-se na aprendizagem do traçado das letras. Em Calkins (1886) o ensino da escrita deve ter início tão logo se dê os primeiros passos no ensino da leitura, em Daligault (1870) isso não está explícito. Diferente de Calkins (1886), Daligault (1870) indica o ensino de três modelos caligráficos – bastardo, bastardinho e cursivo –, acrescentando um quarto modelo que considera adequado para este ensino, a saber: mescla da letra cursiva com bastarda. Os tipos de letras citados no manual *Curso Prático de Pedagogia* são os mesmos prescritos pelo *Regulamento da Instrução Primária*, de 1859, mantendo-se a prescrição das letras do tipo bastardo e bastardinho no *Programa do ensino público primário*, de 1892b. para o ensino da “caligrafia”.

Além dos métodos e de outros saberes para o ensino da leitura e da escrita, os manuais pedagógicos indicam uma série de objetos destinados à escolarização da leitura e da escrita. Estas evidências referendam a ideia de que esses impressos auxiliam na compreensão da materialidade prescrita aos espaços escolares e dos seus possíveis usos para as práticas de ensino, conforme esclarece Gaspar da Silva (2013). Neste sentido, à luz dos manuais pedagógicos, foi possível conhecer um pouco mais sobre usos e práticas escolares de alguns objetos, todavia, isso não quer dizer que tais práticas tenham sido realizadas conforme as orientações inscritas nesses impressos.

No decorrer do século XIX percebe-se uma relevante circulação de objetos nas salas de aula. Um dos motivos para essa circulação seriam as mudanças que o sistema de ensino experimentava – obrigatoriedade escolar, adoção do método simultâneo, graduação do ensino, participação do Estado na promoção do ensino, entre outras. É também neste período que os objetos destinados ao ensino da leitura e da escrita passam por significativas transformações. Objetos que já faziam parte das práticas escolares, como a ardósia e o lápis de pedra, passam a ser utilizados concomitantemente com o

papel/caderno, por exemplo, livros de leitura para crianças, que eram quase inexistentes, passam a ser publicados em maior escala. Ao passo que os materiais vão se modificando, infere-se que as práticas escolares são afetadas. Se antes o professor tinha uma escrita provisória e temporária na ardósia, esta passa a ser durável quando registrada em cadernos e requer dele a realização de diferentes ações educativas para ensinar a escrever, ou seja, requer formação para a utilização deste novo artefato.

Deste modo, percebe-se nos manuais pedagógicos uma ferramenta para ensinar aos professores como utilizar novos objetos postos em cena no espaço escolar. Como já anunciado, no conjunto de impressos consultados na realização desta pesquisa foi localizada uma série de objetos destinados ao ensino da leitura e da escrita. Para ensinar a ler, Daligault (1870) sugere quadros de leitura, Calkins (1886) recomenda livros de leitura, objetos e figuras. Para ensinar a escrever, Daligault (1870) sugere cadernos, penas, pautas ou transparentes, regras e lápis, modelos ou traslados, ardósias, papel e tinta. Já Calkins (1886) indica o uso de ardósia, papel, pena, lápis, quadro preto, livros.

Entre os dois manuais supracitados é no de Daligault (1870) que se localiza um maior detalhamento sobre usos, práticas e conservação de objetos destinados ao ensino, principalmente da escrita. Este aspecto talvez se justifique pelo fato de a escola ser um espaço antes destinado primordialmente ao ensino da leitura, sendo que escrever era uma habilidade destinada a profissionais que, aos poucos, adentra as salas de aula.

Nos regulamentos e regimentos do ensino público primário de Santa Catarina, alusivos aos anos de 1869, 1881 e 1892, foi localizada, nas prescrições de mobiliários que deveriam compor as salas de aula, uma série de itens que, de alguma forma, estão relacionados ao ensino da leitura e da escrita: bancos e mesas inclinadas com tinteiros fixos (1869 e 1881); ardósias (1869); papel (1869); compêndios (1869); quadro para leitura (1881); modelos de leitura (1881 e 1892); quadro negro (1881, 1892); bancos com mesas inclinadas (1892).

Pode-se verificar que os objetos mencionados nas correspondências e ofícios da instrução pública para o ensino da leitura e da escrita apresentam certa conformidade com o que está colocado nos manuais pedagógicos, nos regimentos e regulamentos.

Em relação ao ensino da escrita, pelos materiais adquiridos, solicitados e prescritos em documentos da instrução primária analisados à luz dos manuais pedagógicos e dos teóricos da história da educação, infere-se que as práticas deste período estavam estritamente relacionadas ao traçado das letras: copiar letras conforme

os modelos de escrita, imitar o traçado realizado pelo professor, manusear adequadamente penas e lápis de pau, ou seja, desenvolver uma boa caligrafia.

A questão da caligrafia parece passar por significativas mudanças a partir das últimas décadas do século XIX, pois se até 1891 ensinar a escrever era ensinar a traçar letras, a partir do *Programa do ensino público primário*, de 1892b, escrever, além de desenvolver a boa letra, passa a ter uma nova conotação: aprender a produzir textos até o final do ensino primário. Entende-se dessa maneira pois no documento mencionado está previsto “exercícios de redação” no último ano do curso primário, conteúdo da matéria “língua vernácula”.

Percebe-se a influência dos objetos e do próprio ensino da escrita na produção do mobiliário. A título de exemplo, os modelos de escrita necessitavam de um suporte na mesa, assim com os tinteiros. Essas demandas, de alguma forma, influenciavam na produção do mobiliário. Em Daligault (1870) e Passalacqua (1887), uma série de recomendações são destinadas tanto para a produção das cadeiras e mesas – dimensões conforme a altura das crianças; inclinação das mesas – quanto para os usos que os alunos deveriam fazer delas – postura adequada do corpo; posição do caderno. Ressalta-se que a produção e o uso das mesas e cadeiras também são influenciados por ideias higienistas e arquitetônicas do período, conforme é mencionado por Arriada e Tambara (2012).

Por fim, identifica-se um conjunto de livros, denominados de séries graduadas por Batista e Galvão (2009), que passam a ser indicados para uso nas escolas primárias catarinenses: *Primeiro Livro de Leitura*, *Segundo Livro de Leitura* e *Terceiro Livro de Leitura*, de Abílio Borges, e *Cartilha Nacional*, *Segundo Livro de Leitura* e *Terceiro Livro de Leitura*, de Hilário Ribeiro. Além de se conhecer os títulos das obras, sabe-se que estes impressos trazem consigo um conjunto de saberes, os quais podem ter influenciado as práticas no ensino da leitura.

Sobre os objetos para o ensino da leitura, em Daligault (1870) não são mencionadas orientações para utilização de livros, já em Calkins (1886) faz-se uma série de recomendações: ensinar a manusear os livros; explicar as palavras desconhecidas, proporcionar momentos para que as crianças expliquem o que entenderam das leituras realizadas.

Deste modo, com esta pesquisa evidencia-se uma série de saberes inscritos nos manuais pedagógicos os quais representam possíveis práticas para ensinar a ler e a escrever nas escolas de ensino primário. No entanto, percebem-se alguns limites que

precisam de investimentos futuros no sentido de ampliar aspectos até aqui não investigados por demandarem a localização de outros documentos, bem como outras reflexões de ordem teórico-metodológica.

Uma ação a ser contemplada seria a de investir na localização de documentos que pudessem revelar a circulação destas obras entre os professores, pois, deste modo, poderiam ser investigados sentidos construídos a partir das leituras realizadas por eles, permitindo que se compreendesse formas de apropriação dos saberes inscritos nestes impressos e que evidenciariam a importância deles para os professores. Outra questão seria a de investigar práticas escolares realizadas por professores em sala de aula para ensinar a ler e a escrever, podendo, assim, serem colocadas em diálogo com os saberes inscritos nos manuais. Neste sentido, verificar-se-ia se o que está posto nos manuais pedagógicos associando-se ao que se realizou em sala de aula, tendo em vista que as informações presentes nos manuais possam coadunar com as orientações colocadas na legislação.

Embora com seus limites, espera-se que esta pesquisa contribua com estudos da História da Educação, principalmente aos interessados nas práticas escolares e na formação de professores, relacionando tais estudos com a escolarização da leitura e da escrita no Estado de Santa Catarina. Acredita-se, portanto, que este trabalho apresente dados que possam ampliar as reflexões das narrativas históricas acerca do ensino da leitura e da escrita para crianças no ensino primário público catarinense no oitocentos.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ARRIADA, Eduardo; Elomar Antonio Callegaro, TAMBARA. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 73-88, jan./abr. 2012.

ALVES, Maria do Céu. **Um tempo sob outros tempos: o processo de escolarização no Concelho de Mafra anos de 1772 a 1896**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2003.

AURAS, Gladys Mary Teive. CALKINS, N.A. **Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Obras Completas, v. XIII, tomo 1, Rio de Janeiro, 1950. 573 p. Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 21, p. 311-314. 2003.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes. **Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola pública paulista do século XIX**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros de leitura: uma morfologia. In: _____. **Livros escolares no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 75-104.

BATISTA da SILVA, Vivian. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 268-277, maio/ago. 2007.

_____.; CORREIA, Antônio Carlos da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, v.34 n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

BEIRITH, Ângela. **O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado (1946-1956)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

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

BRANDÃO, Ruth Silviano. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. In: CHARTIER, Anne-Marie (Org.). **Prática de leitura: história e atualidade**. Tradução: Antônio Augusto Gomes Batista (coord.). Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007. p. 147- 207.

BRASLAVSKY, Berta Perelstein. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. Tradução: Agostinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos e Editora USP, 1971.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In.: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 137-167.

_____. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCONSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 17-40.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. **Educar em revista**, Curitiba-PR, v. 27, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011.

CATANI, Denice Barbara; BATISTA da SILVA, Vivian. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, s/v, n.8, mai./jun./ago. 1998. p. 4-8.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <http://www.ebookbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história In.: _____; DANIEL, Leziany Silveira Daniel; SILVA, Ana Claudia (Org.). **Fontes históricas:** contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 11-22.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Sobre la construcción histórica de la manualística em España. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. XIII, n. 29-30, p. 13-24, jan./set. 2001.

_____. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. **Tendências Pedagógicas**, Madrid, s/v, n. 14, p. 169-180, 2009.

_____. Patrimônio Material de la escuela e Historia Cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 14-28, jul./dez. 2010.

_____. Las materialidades de la escuela. In: Gaspar da Silva, Vera e Petry; Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da escola:** espaços e lugares de constituição de uma cultura material (Santa Carina - séculos XIX e XX) Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-24.

_____. Arqueología y Riruales de la Escuela. In: Mogarro, Maria João (Org.). **Educação e Património Cultural:** Escolas, Objetos e Práticas. Lisboa: Colibri/ IEUL, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

_____. **Dos pardieiros aos palácios:** forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 254-272.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUFRG, 2008. p. 49-68.

FETTER, Sandro Roberto. **Modelos caligráficos na escola brasileira:** uma história do Renascimento aos nossos dias. 2011. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Minas Gerais, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007.

_____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 14, p. 264-281, mai./ago. 2010.

_____. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n.2, p. 171-208, mai./ago. 2012.

_____. Materiais utilizados para ensinar a ler e escrever no Brasil: significados e pragmática (1840 -1960). In: Castellanos, Samuel Luis Velásquez; Castro, Cesar Augusto (Orgs.). **Livro, leitura e leitor**: perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA: Café e Lápis, 2016. p. 421-448.

GASPAR da SILVA, Vera Lúcia. Objetos em viagem: discursos pedagógicos do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.13, n.3(33), p. 207-233, set./dez. 2013.

_____.; CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro; MACHADO, Suzana Grimaldi. Leituras recomendadas: manuais pedagógicos na formação de professores do ensino primário. In: Castellanos, Samuel Luis Velásquez; Castro, Cesar Augusto (Orgs.). **Livro, leitura e leitor**: perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA: Café e Lápis -, 2016. p. 379-399.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: FAPESP, 1999. p. 33-77.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi**: Educação e ética. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-44.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e expansão do magistério público na província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 85-103.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. p. 57-247.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura – ALB: FAPESP, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

MAZZOLLI, Olívia de Maia. **Ementário da legislação do ensino do Estado de Santa Catarina 1835-1879**. Florianópolis (SC). 1980. Disponível em: Arquivo Público de Santa Catarina.

MONTEIRO, Regina Maria FREITAS; Annamaria Bueno Gonçalves de. Pedagogia e Metodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalacqua (a formação de professores no final do século XIX). In.: **XXIV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambú: ANPED, 2001. p. 1-15.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 52, v. 20, p. 41-54, nov. 2000a..

_____. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876/1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

_____. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p.119-221.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 25-40, nov. 2000.

ORIANI, Angélica Pall. **Série “leituras Infantis” (1908 – 1919), de Francisco Vianna, e a história do Ensino da Leitura no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

_____. Angélica Pall. A atuação profissional e a produção escrita de Francisco Vianna (1876-1935) na história do ensino da leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo et al. (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2015. p. 103–116.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na escola normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo: Marília, 2013.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: César Augusto Castro (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870/1925**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011. p. 43-68.

RAZZINI, Maria de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUFRG, 2008. p. 91-114.

REMER, Maísa Milênne Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: **IX Congresso Nacional de Educação**, Curitiba: EDUCERE, 2009, p. 6334-6345.

ROCHADEL Olivia. **Curso Prático de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2015.

SCHEIBE, Leda; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 257-271. Disponível:

SCHAFFRATTH, Marlete dos Anjos Silva. *A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 1999.

SCHMIDT, Leonete Luzia; SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHARDONG, Rosmeri. **A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Gilda Menezes Rizzo Soares. **Estudo Comparativo dos métodos do ensino da leitura e da escrita**. Papelaria América Editora. 2.ed. 1980. p. 1-25.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p. 223-240.

_____. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 - 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.13, n.3(33), p. 257-283, set./dez. 2013.

TREVISAN, Thabatha Aline. **História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do estado de São Paulo (1874-1959)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

_____.; PEREIRA, Bárbara Cortella. Manuais de ensino franceses e brasileiros para o ensino da leitura e da escrita no Brasil. (1851-1966). **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011. Disponível em:
http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1219.htm. Acesso em: 17 jan. 2016. (não paginado)

TRINCHÃO, Gláucia. A arte de desenhar as Belas Letras: o ensino mútuo, o Desenho e a Caligrafia. In: TRINCHÃO, Gláucia. **Do desenho das Belas Letras à livre expressão no desenho da escrita** (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012. p. 79-107.

TRINDADE, Iole Maria Favieiro. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser martenal, nacional e mestra: queres ler?**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidades de compreensão de sentido. **Revista Educar**, Curitiba n. 18, v. 18, p. 157-182, jul./dez. 2001.

_____. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 135-149.

_____. A função social da escola e a constituição da forma escolar (Brasil/Portugal, 1870-1932). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.13, n.3(33), p. 185-206, set./dez. 2013.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, n.1, v. 24, jan./jun. 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; ESTEVES, Isabel de Lourdes. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária Paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil** (séculos XIX e XX). Pelotas: Seiva, 2003. p. 117-138.

VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 0, s/v, p. 21-42, set./dez. 1995.

_____. Os cadernos como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUFRG, 2008. p. 16-34.

VOJNIAK, Fernando. **O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX**, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2012.

VOJNIAK, Fernando. **O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX**. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

Bibliografias Consultadas

BERNARDES, Vanessa Cuba. Um estudo sobre Cartilha Analytica, de Arnaldo Oliveira Barreto. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 8, n.1, p. 1-17, 2008.. Disponível em: <
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/181/0>>. Acesso em: 28 fev. 2016

_____. Arnaldo Barreto (1869-1925): atuação e produção para o ensino da leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006. Disponível em: <http://zip.net/bstp37>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez; CASTRO, Cesar Augusto (orgs.). **Livro, leitura e leitor: perspectivas históricas**. São Luís: Café e Lápis; EDUFMA, 2016.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. 3. ed. São Paulo: Atual, 2009.

FERNANDES, Enilda. O trabalho didático na obra de Calkins: a alfabetização segundo o método intuitivo de Calkins. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, v. 14, p.38-61, dez. 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: editora UNESP, 2012.

_____ ; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola.** Vitória: EDUFES, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Fontes/documentos

Manuais Pedagógicos

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras Lições de Coisas:** manual do ensino elementar para uso de Paes e professores. Tradução de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: imprensa Nacional, 1886. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina (digital).

COELHO, José Augusto. **Princípios de Pedagogia.** São Paulo: Teixeira e Irmãos, vol. 2, 1893. Disponível em: Biblioteca Nacional de Portugal (digital).

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Curso Practico de Pedagogia.** Tradução de Franc Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro e Caminha, 1856. Disponível: Repositório Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina (digital).

DALIGAULT, Jean Baptiste. **Cours Pratique Pédagogie.** Paris: Dezobery et e Magdeleine, Libr. – Éditeurs, 1851.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e Methodologia** (Theorica e Pratica). São Paulo: Typografia a vapor de Jorge Seckler e Comp., 1887.

Programas

SANTA CATARINA. **Programa de Ensino da Escola Normal Catarinense,** 1892a. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Programa e Horário da Escola Normal Catarinense,** de 1911b. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Programa de Ensino dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas**, de 1911c. Florianópolis. Gab. Typ. D'<O dia>. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Legislação

SANTA CATARINA. **Lei n. 35, de 14 de maio de 1836** - Organização da Instrução Pública. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 136 de 14 de abril de 1840** - Especialização para professores de Primeiras Letras. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 183 de 29 de abril de 1843** - Ensino das Primeiras Letras. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 214, de 06 de maio de 1845** - Normas para o Ensino de Primeiras Letras. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 776, de 21 de maio de 1875** - Reforma a Instrução Pública Primária. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Lei n. 807, de 20 de abril de 1876** - Cria a Escola Normal. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Lei n. 898, de 01 de abril de 1880 – Cria o Curso Normal e dá outras providências para Instrução Pública. **Leis de Santa Catarina, 1880**. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Lei nº 1029 de 19 de maio de 1883a - Reorganiza o ensino público na província. **Coleção de Leis**. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Atos

SANTA CATARINA. **Ato de 29 de novembro de 1879** - Regulamenta a Instrução Pública. Coleção de atos. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ato de 21 de agosto de 1885a** – Mandando adotar nas escolas públicas de ensino primário, diversos livros por Hilário Ribeiro. Coleção de atos. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Resoluções

SANTA CATARINA. **Resolução n. 382, de 01 de julho de 1854**. Coleção de Leis 1854-1860. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Decretos

SANTA CATARINA. Decreto nº 596 de junho de 1911a. **Adoção de Obras Didática em Escolas Públicas**. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

Regulamentos

SANTA CATARINA. **Regulamento da Instrução Pública de 1859**. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Regulamento que reorganiza a Instrução Pública. **Lei nº 898, de 01 de abril de 1880**. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Regulamento para reorganização da Instrução Pública de 1881. **Lei n. 898, de 1º de abril de 1880**. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Regulamento para Instituto Literário e Normal. **Lei nº 1029, de 19 de maio de 1883b**. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Regulamento para Instrução Pública. **Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910**. Florianópolis, GAB. TYP. D'O DIA. 1911d. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Regimentos

SANTA CATARINA. Regimento interno para as escolas públicas de instrução primária da Província de Santa Catarina 1869. **Lei n. 620, de 04 de junho de 1869**. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias 1881. **Ato de 09 de julho de 1881**. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária do Estado de Santa Catarina. **Decreto n. 155, de 10 de Junho de 1892b**. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Jornal

O DESPERTADOR. Desterro, Ano VI, n. 549. 1868. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

MERCANTIL. Cidade de Desterro. Ano VIII, nº 728. 20 de abril de 1868. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Parecer

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. **Parecer sobre a adoção de Obras Didáticas** apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos – Governador do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'’O Dia, 1911.

Relatórios e falas de presidentes da província

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina na sessão ordinária do 1.º de março; e fala dirigida a mesma Assembleia na sessão extraordinária de 11 de junho pelo presidente Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda**. Desterro: Typ. do Jornal Mercantil, 1866, p. 16. Disponível em: <https://archive.org/details/memoriaestatisticadobrasil>. Acesso em: 01 fev. de 2017.

SANTA CATARINA. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina na 2ª sessão de sua 26ª legislatura pelo presidente Francisco José da Rocha em 11 de outubro de 1887**. Rio de Janeiro: Typ. União de A. M. Coelho da Rocha & C. 1887, p. 96. Disponível em: <https://archive.org/details/memoriaestatisticadobrasil>. Acesso em: 01 fev. de 2017.

SANTA CATARINA. **Fala de abertura a sessão extraordinária da Assembleia Legislativa Provincial de Santa Catarina de 02 de janeiro; pelo presidente da Província Antônio de Almeida Oliveira**. Desterro: TYP. e LYTH. DE ALEX.

MARGARIDA. Rua João Pinto, nº 28, 1880, p. 27. Disponível em: <https://archive.org/details/memoriaestatisticadobrasil>. Acesso em: 01 fev. de 2017.

Ofícios

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1858. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1861. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1885b. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1886. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1891. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1891. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Ofício Expedidos da Instrução Pública**. 1895. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

∞ Correspondências

SANTA CATARINA. **Correspondências Recebidas da Instrução Pública**. 1875-1877. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Correspondências Recebidas da Instrução Pública**. 1878-1879. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Correspondências Recebidas da Instrução Pública**. 1882-1883. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Correspondências Expedidas da Instrução Pública**. 1900. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Cartilha

BARRETO, Arnaldo. **Cartilha Analytica**: baseada sobre rigorosos principios pedagógicos. 22. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923. 106 p.

Livros de Leitura

BORGES, Abílio César. **Primeiro Livro de Leitura**. 1. ed. Paris: Livraria de V^{va} J. P. Aillaud, Giillard e C^A, 1867a, 56 p.

BORGES, Abílio César. **Segundo Livro de Leitura**. 1. ed. Paris: Livraria de V^{va} J. P. Aillaud, Giillard e C^A, 1867b, 115 p.

BORGES, Abílio César. **Terceiro Livro de Leitura**. 65. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, s/d, 266 p.

VIANA, Francisco Furtado Mendes; CARNEIRO JÚNIOR, Miguel. **Leitura Preparatória**. 67. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937. 128 p. (Série Leitura Infantis).

VIANNA, Francisco Furtado Mendes. **Primeiro Livro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911a. 172 p. (Série Leitura Infantis). Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (digital).

_____. **Segundo Livro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911b. 202 p. (Série Leitura Infantis). Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (digital).

_____. **Terceiro Livro**. 29 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933. 206 p. (Série Leitura Infantis). Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (digital).

_____. **Quarto Livro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928. 350 p. (Série Leitura Infantis). Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (digital).

APÊNDICE

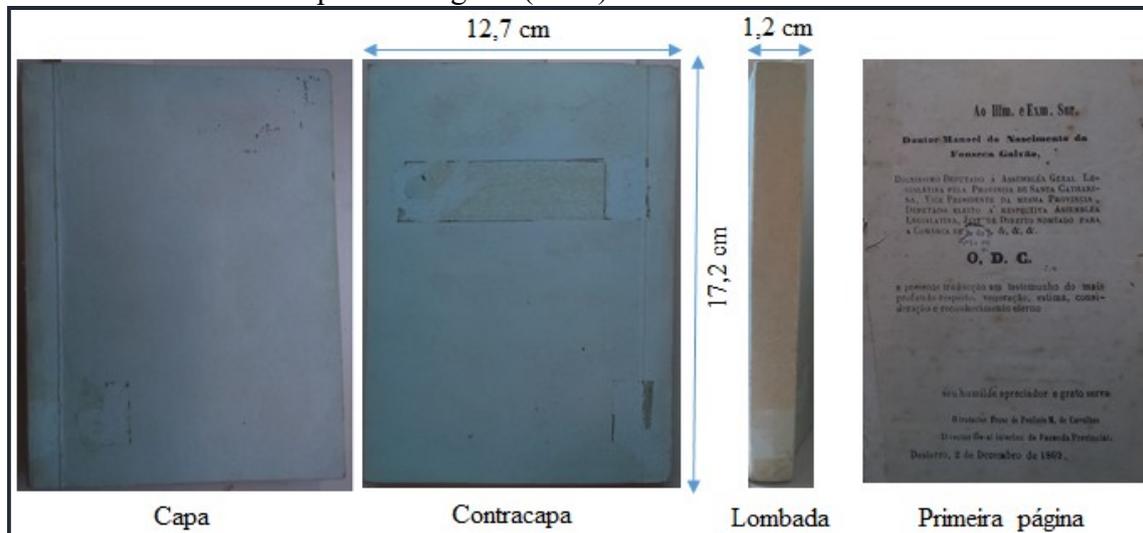
Apêndice A – Quadro com indicação de obras denominadas séries graduadas para uso na Instrução Primária Catarinense

Doação de livros feitas por Abílio César Borges à província de Santa Catarina 1876 e 1885b		
Obra	Edição/ano	Informações da obra localizada
<i>Primeiro Livro de Leitura</i> – Abílio César Borges	1ª - 1867	Acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro
<i>Segundo Livro de Leitura</i> – Abílio César Borges	1ª - 1867	Acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro
<i>Terceiro Livro de Leitura</i> - Abílio César Borges	65ª - s./d.	Acervo da Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas
Ato de 21 de agosto de 1885a – Mandando adotar nas escolas públicas de ensino primário, diversos livros por Hilário Ribeiro		
Obra	Edição/ano	Informações da obra localizada
<i>Cartilha Nacional</i> - Hilário Ribeiro	-	Não Localizada
<i>Segundo Livro de Leitura</i> - Hilário Ribeiro	-	Não Localizada
<i>Terceiro Livro de Leitura</i> - Hilário Ribeiro	-	Não Localizada
Obras didáticas indicadas no Parecer de Orestes Guimarães aos Grupos Escolares e Escolas Isoladas – 1911		
Obras didáticas indicadas no Decreto nº 596 aos Grupos Escolares e Escolas Isoladas – 1911		
Obra	Edição/ano	Informações da obra localizada
<i>Cartilha</i> - Arnaldo Barreto	22ª – 1923	(CEALE – UFMG/Disponibilizado pela professora Isabel Frade)
<i>Leitura Preparatória</i> - Francisco Vianna e Miguel Carneiro Júnior	67ª – 1937	(Acervo pessoal/adquirido pelo site da Estante Virtual)
<i>Primeiro Livro de Leitura</i> - Francisco Vianna	9ª - 1911	(Repositório da UFSC/ Disponibilizado pela professora Gladys Teive) (CEALE – UFMG – Professora Isabel Frade)
<i>Segundo Livro de Leitura</i> - Francisco Vianna	54ª – 1941	(Repositório da UFSC/Disponibilizado pela professora Gladys Teive)
<i>Terceiro Livro de Leitura</i> - Francisco Vianna	29ª – 1922 21ª - 1917	(Acervo pessoal/adquirido pelo site da Estante Virtual) (Repositório da UFSC/Disponibilizado pela professora Gladys Teive)
<i>Quarto Livro de Leitura</i> - Francisco Viana	5ª – 1928	(Repositório da UFSC/ Disponibilizado pela professora Gladys Teive)
<i>Minha Pátria</i> - Pinto e Silva	-	Não Localizada
<i>Caderno de Caligrafia vertical</i> Francisco Vianna	CADERNOS DO 1 AO 7	Disponível no Acervo da “Memória da Cartilha” (UFRGS)
Obras didáticas indicadas no Decreto nº 2.186 às Escolas Isoladas – 1928		
Obra	Edição/ano	Informações da obra localizada
<i>Cartilha Popular</i> - Henrique Fontes	1948/1920	Biblioteca Pública de Santa Catarina
<i>Primeiro Livro</i> - Henrique Fontes	1945 1951	1945 - Biblioteca Pública de Santa Catarina 1951 - Museu da Escola Catarinense
<i>Segundo Livro</i> - Henrique Fontes	1920/1941/1945	Biblioteca Pública de Santa Catarina
<i>Terceiro Livro</i> - Henrique Fontes	1939 1951	1939 - Biblioteca Pública de Santa Catarina 1951 - Biblioteca Pública de Santa Catarina
<i>Quarto Livro</i> - Henrique Fontes	Sem identificação 1949	Biblioteca Pública de Santa Catarina Museu da Escola Catarinense
<i>Cartilha Nacional</i> - Hilário Ribeiro	-	Não Localizada
<i>Primeiro Livro</i> – Hilário Ribeiro	-	Não Localizada
<i>Scenario Infantil</i> – Hilário Ribeiro	-	Não Localizada
Obras didáticas indicadas no Decreto nº 2.186 aos Grupos Escolares – 1928		
Obra	Edição/ano	Informações da obra localizada
<i>Cartilha Analytica</i> - Mariano Oliveira	Não localizada	Não localizada
<i>Cartilha Annalytica</i> - Arnaldo Barreto	22ª – 1923	(CEALE – UFMG – Professora Isabel Frade)
<i>Primeiro Livro</i> - Henrique Fontes	1945 1951	Biblioteca Pública de Santa Catarina Museu da Escola Catarinense
<i>Segundo Livro</i> - Henrique Fontes	1920/1941/1945	Biblioteca Pública de Santa Catarina
<i>Terceiro Livro</i> - Henrique Fontes	1939 1951	Biblioteca Pública de Santa Catarina Museu da Escola Catarinense
<i>Quarto Livro</i> - Henrique Fontes	Sem identificação 1949	Biblioteca Pública de Santa Catarina Museu da Escola Catarinense
<i>Terceiro Livro</i> (corações de crianças) - Rita Barreto	-	Não localizada
<i>Contos Patrios</i> - Olavo Bilac e Coelho Neto	-	Não localizada
<i>Cadeira de Calligraphia</i> - Olavo Freire	-	Não localizada

Fonte: SANTA CATARINA (1875-1876,1885b); SANTA CATARINA (1885a); GUIMARÃES (1911); SANTA CATARINA (1911a); SANTA CATARINA (1928). Quadro elaborado pela autora.

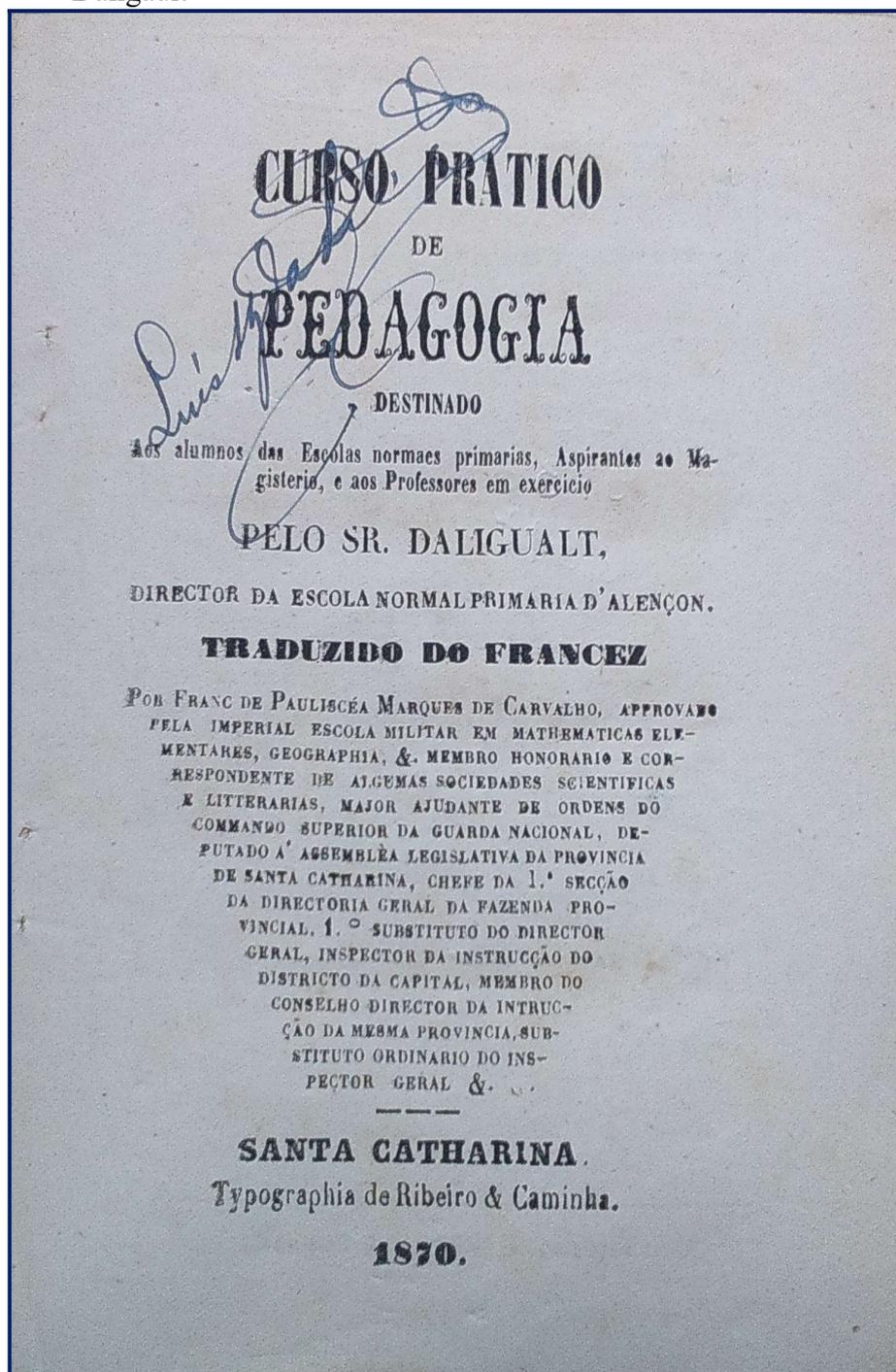
ANEXOS

ANEXO A - Capa, contracapa, lombada e folha de rosto do Curso Pratico de Pedagogia de Jean Baptiste Daligault (1870)



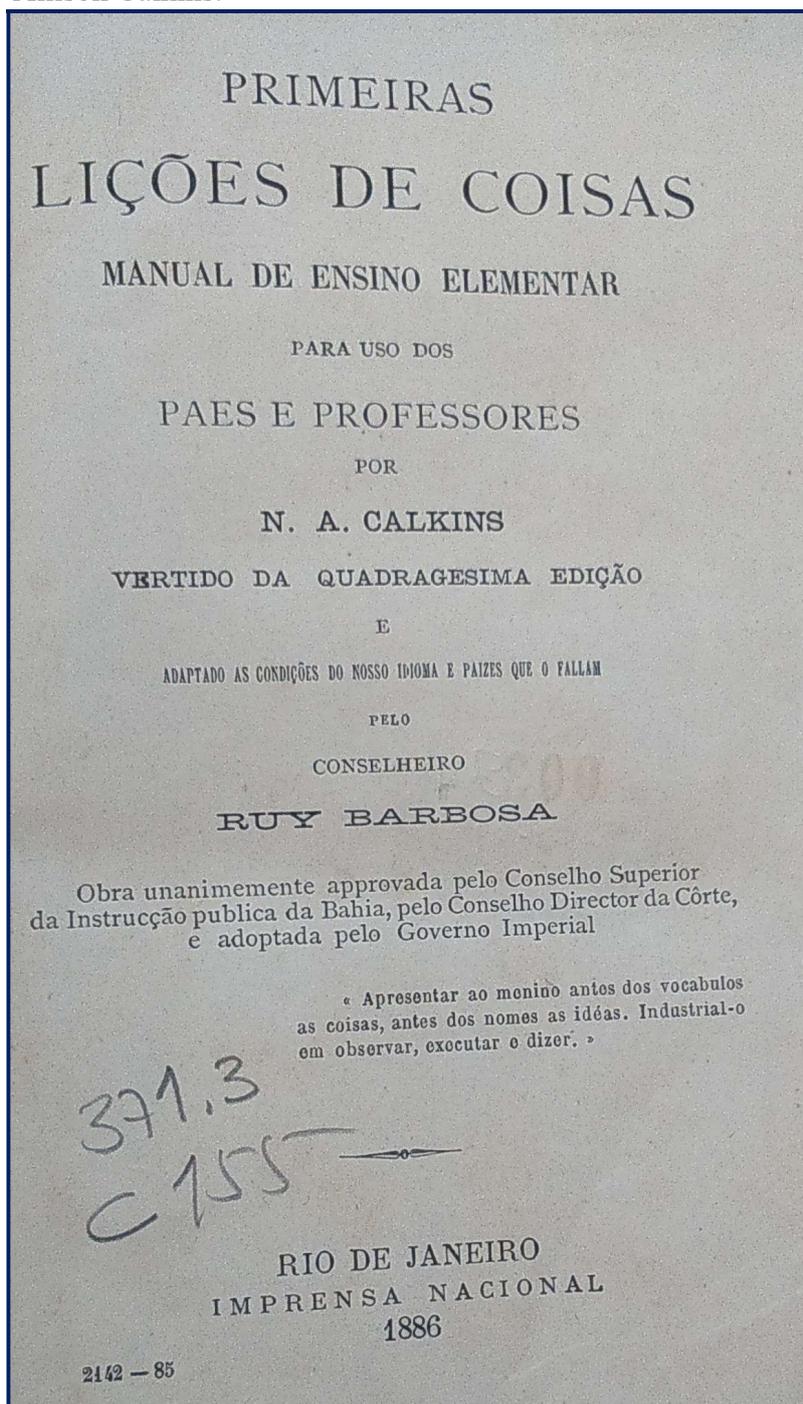
Fonte: DALIGAULT (1870)

ANEXO B – Folha de rosto *Curso Pratico de Pedagogia* (1870) de Jean Baptiste Daligault



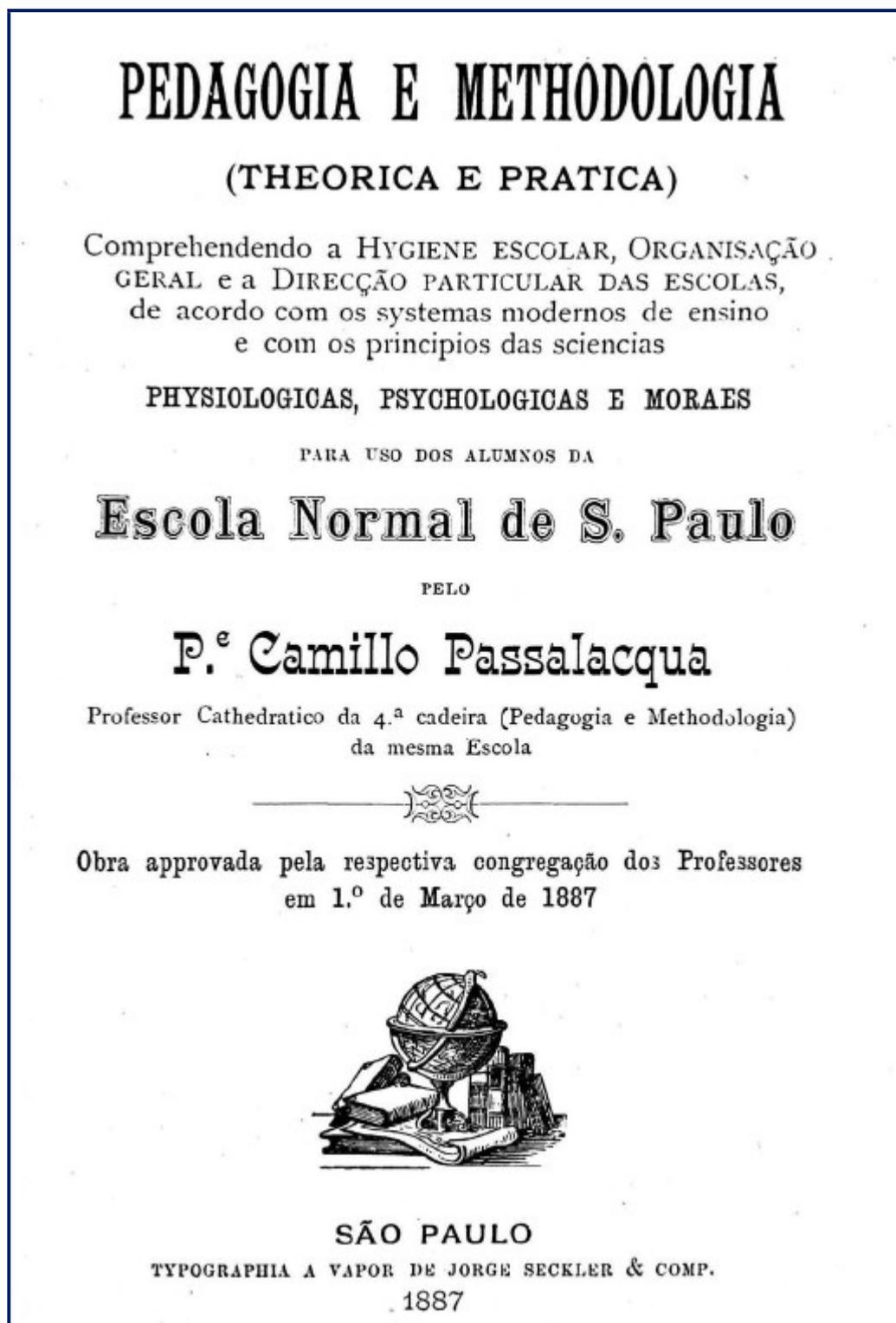
Fonte: DALIGUALT (1870)

ANEXO C – Folha de rosto do manual pedagógico *Lições de Coisas* (1886) de Norman Allison Calkins.



Fonte: CALKINS (1886).

ANEXO D – Folha de rosto do manual pedagógico *Pedagogia e Methodologia: theorica e pratica* (1887) de Camillo Passalacqua.



Fonte: PASSALACQUA (1887)