

O leitor, o escriba, o pensador: um olhar crítico sobre a história da instrução da leitura e da escrita nos Estados Unidos¹

The Reader, the Scribe, the Thinker: A Critical Look at the History of American Reading and Writing Instruction

El lector, el escriba, el pensador: una visión crítica sobre la historia de la instrucción de la lectura y de la escrita en los Estados Unidos

E. JENNIFER MONAGHAN (1933-2014)²

E. WENDY SAUL³

Resumo:

Utilizam-se exemplos históricos para explorar a disparidade na atenção dada à leitura e à escrita. Definições de leitura e escrita, a relação entre teoria e prática, o marketing dos materiais curriculares e o impacto de forças sociais e políticas são todos vistos como fatores que permitem a compreensão das mudanças ocorridas nesses campos.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Estados Unidos, Letramento, Livro didático.

¹ Tradução da versão em inglês do texto: MONAGHAN, E. J.; SAUL, W. The reader, the scribe, the thinker: a critical look at reading and writing instruction. In: POPKEWITZ, T.S. (ed). The Formation of the School Subjects. New York, London: The Falmer, Press, 1987, p. 85-122. Por razões de espaço, mas também de foco, a última parte do texto de Monaghan e Saul não foi mantida nesta versão em português. Na parte suprimida, as autoras examinam o período Lyndon B. Johnson e o processo de valorização crescente da escrita.

² Um dos maiores nomes norte-americanos em história do letramento, especialmente dos tempos coloniais e do século XIX. Foi professora emérita de Inglês no Brooklyn College da City University of New York. Sua tese de doutorado, defendida em 1983 - Noah Webster's Speller, 1783-1843: Causes of Its Success as Reading Text – foi uma das duas teses ganhadoras da premiação bienal Outstanding Dissertation Award oferecida pela Society for the Study of Curriculum. Em 1975 Monaghan fundou o History of Reading Special Interest Group da International Reading Association,

³ Doutor em Educação: Curriculum and Instruction pela Universidade de Wisconsin-Madison. Sua formação em alfabetização crítica e história da leitura e da escrita está no centro do que ensina e pesquisa. É professora de Educação e Estudos Internacionais da University of Missouri–St. Louis. Contato: saulw@umsl.edu.

Abstract

Historical examples are used to explore the disparity in attention given to reading and writing. Definitions of reading and writing, the relationship of theory and practice, the marketing of curricular materials, and the impact of social and political forces are all seen as factors in understanding change in these fields.

Keywords: *reading, writing, United States, literacy, textbook.*

Resumen

Se utilizan ejemplos históricos para explorar la disparidad en la atención dada a la lectura y a la escrita. Definiciones de lectura y escrita, la relación entre teoría y práctica, el marketing de los materiales curriculares y el impacto de fuerzas sociales y políticas son todos vistos como factores que permiten la comprensión de las transformaciones ocurridas en esos campos. Tales categorías son utilizadas entonces para explicar la atención irregular dada a la lectura en todo el período examinado.

Palabras-clave: *Lectura, Escrita, Estados Unidos, Letramento, Libro didáctico*

Recebido em: outubro de 2015

Aprovado para publicação em: dezembro de 2015

Introdução

Numa história das matérias escolares nos Estados Unidos, seria de se esperar que houvesse capítulos distintos sobre a instrução para a leitura e aquela para a escrita. Tradicionalmente, estas foram ensinadas como áreas separadas do currículo, sendo que um especialista num campo, hoje, precisa saber pouco sobre o outro. Mas nosso pressuposto aqui é que leitura e escrita são duas faces da mesma moeda do letramento, assim nos perguntamos primeiramente de que maneira os dois campos vieram a ser vistos como separados e, em segundo lugar, porque a instrução para a leitura, em todas as épocas e em todas as séries escolares foi favorecida em detrimento da instrução para a escrita.

As respostas a estas perguntas não são fáceis nem simples. Este currículo assimétrico quanto ao domínio da linguagem assimétrica deve ser explicado em termos das diversas influências: pressupostos quanto à natureza da aprendizagem da linguagem e das finalidades de sua instrução; a história da profissão e de suas organizações profissionais; os interesses comerciais dos editores; e as realidades políticas às quais as instituições educacionais reagem. A fim de documentar este argumento, daremos vários saltos para trás, percorrendo os registros históricos. Neste sentido, o relato aqui apresentado não é estritamente cronológico.

O peso da tradição

Ao determinar os currículos, necessariamente se ordenam as informações a serem apresentadas às crianças, tanto em termos de sua relevância quanto seus pressupostos em relação ao modo como as crianças aprendem. Práticas que se baseiam em pressupostos outrora válidos acabam por se perpetuar por muito tempo depois que o motivo de sua existência desapareceu.

Na época colonial, e talvez até o final da terceira década do séc. XIX, ensinavam-se as crianças a ler antes e independente delas aprenderem a escrever. Os puritanos da Nova Inglaterra sentiam-se moral e espiritualmente obrigados a ensinar seus filhos a lerem a Bíblia, de modo que tivessem acesso aos meios de salvação. A leitura era importante também por razões de “controle social”. De fato, uma lei aprovada pela Colônia da Baía de Massachusetts em 1642, dava poderes aos membros da câmara municipal de tirarem de seus pais qualquer criança que não tivesse sido ensinada “a ler e a compreender os princípios da religião e as leis fundamentais de nosso país” e de emprega-las como aprendizes de outra pessoa (citado, com

ortografia modernizada, em CREMIN, 1970, p. 124). Embora isso raramente acontecesse, a lei codificava o direito que o governo achava que tinha em exigir dos pais que provessem instrução de leitura a seus filhos.

Quando, cinco anos depois, a colônia de Massachusetts aprovou uma lei que exigia um mestre-escola para cada grupo de 50 famílias, o currículo foi identificado como sendo tanto de leitura quanto de escrita (*ibidem*, p. 181). As meninas, entretanto, em sua maioria não frequentavam as escolas dos povoados e, em geral, tinha que obter instrução para a escrita por meios privados, já que, se por um lado, escrever era uma habilidade de carreira para os meninos com ambições comerciais ou de exercer cargos públicos, para as garotas era mais importante saber costurar do que escrever. O domínio da escrita era uma marca de status social para as meninas, mais do que uma habilidade necessária à sua sobrevivência. O próprio ensino da alfabetização se dividia paralelamente às linhas de gênero: particularmente no séc. XVII, considerava-se que as mulheres tinham capacidade para ensinar a ler, mas era necessário um homem para lecionar a arte mais difícil da caligrafia (MONAGHAN, 1984, p. 8-14 e p. 29-42).

Dificuldades técnicas também contribuíram para atrasar a instrução da escrita no período colonial e posteriormente. O bico de pena, virtualmente a única ferramenta para a escrita utilizada desde os tempos da Idade Média, era um instrumento difícil de manejar. A ponta da pena tinha que ser constantemente afiada. Os mestres-escolas, certamente relutantes em confiar uma faca a dedos inexperientes, geralmente realizavam essa tarefa para seus alunos. A julgar pela época em que os meninos começaram a frequentar a escola destinada ao ensino da escrita, não se considerava que as crianças tivessem destreza motora adequada para manipular o bico de pena antes de completarem sete anos (NASH, 1959, p. 10). A tinta, por sua vez, também era considerada uma coisa problemática. Enquanto o lápis era usado nas escolas coloniais para delinear algo antes de usar a pena, cadernos de aritmética e redação sobreviventes do século XVIII e início do XIX mostram que a tinta continuava sendo o meio preferido (“MISCELLANEOUS American Calligraphy”⁴). A fabricação por atacado de lápis só começou nos Estados Unidos a partir de 1827. A fabricação de pontas de caneta metálicas e deslizantes começou mais ou menos na mesma época que a manufatura de lápis. Ambos eliminariam o uso do bico de pena por volta talvez da metade do século XIX.

⁴ Nota do Revisor (NR). “Caligrafia americana diversificada”

No início do século XX, as razões de ordem religiosa, tecnológica e de desenvolvimento para o atraso no ensino da escrita – no sentido de habilidade caligráfica com a pena – deixaram de ser convincentes. Não obstante, admitia-se amplamente que não era adequado iniciar a instrução de redação antes do terceiro ano escolar. Essa era, pelo menos, a conclusão a que chegou em 1894 num influente relatório sobre o ensino de Inglês o assim chamado Committee of Ten⁵ (ELIOT, 1894, p. 87). Na maioria das salas de aula contemporâneas, a instrução de redação ainda é adiada até que a instrução de leitura esteja bem adiantada. A força de um hábito persistente talvez contribua para a nossa prática atual, mas devemos procurar mais além uma explicação para a dominação continuada da instrução da leitura em detrimento da escrita.

Definições de leitura e escrita

O modo como uma disciplina curricular é definida tem importantes consequências quanto ao modo como deverá ser ensinada. Veremos então que, embora as definições das habilidades requeridas para o letramento não tenham permanecido constantes ao longo do tempo, a leitura foi definida com maior clareza do que a escrita. A escrita foi interpretada de diversas formas desde o princípio. Isso é ainda mais marcante quando se considera que o processo de leitura é intangível (as crianças são instadas a ler silenciosamente), ao passo que a escrita gera um produto físico.

A leitura e a escrita claramente ocupam, em relação à língua escrita, a mesma posição que a audição e a fala em relação à língua falada. A leitura é uma habilidade receptiva – embora não passiva – tal como a escuta; a escrita é uma habilidade produtiva, tal como a fala. As definições históricas de leitura e escrita, entretanto, contradizem essa dicotomia óbvia.

Até o final do século XIX, a leitura era em grande medida definida como a produção oral da palavra escrita. O foco principal dos livros didáticos de leitura de nível mais elevado era a oratória: os livros de leitura da 5ª série eram guarnecidos com instruções sobre articulação, inflexão, uso do acento para ênfase e assim por diante (VENEZKY, 1987). Essa ênfase na leitura como desempenho oral é claramente observada nas avaliações do século XIX a respeito da mínima competência de leitura. Por exemplo, a partir de 1866, dentre os requisitos para admissão de um candidato à Escola Normal Estadual de Maryland constava

⁵ NR. Comitê dos Dez.

“fazer a leitura de um jornal de forma correta e inteligível”. A exigência foi alterada em 1873, mas apenas excluindo a parte “de um jornal” (MARYLAND STATE NORMAL SCHOOL⁶, 1866, 1873, p. 8). De maneira semelhante, parte dos requisitos para a entrada em Harvard, em 1865 e posteriormente, era “ler em Inglês em voz alta” (APPLEBEE, 1974, p. 30).

A compreensão não era, obviamente, ignorada por completo. Ao contrário, os primeiros autores vinculavam a leitura oral simplesmente ao entendimento. Nas palavras de um especialista em oratória do final do século XIX, “Pois *ler* nada mais é que *falar* o que se vê num livro, como se o leitor estivesse exprimindo seus *próprios* sentimentos, à medida que surgem na mente [...]. E, conseqüentemente, ninguém consegue *ler* corretamente o que não *entende*” (BURGH, 1775, p. 10). Entretanto, a ênfase sobre o significado era irregular nos livros didáticos de leitura ao longo do século XIX. O interesse contemporâneo pela leitura como compreensão é largamente uma característica do século XX. A mudança na pedagogia ocorrida no fim do século XIX e no início do século XX em prol da leitura silenciosa obviamente colaborou para a definição da leitura como sendo compreensão. Assim, os professores passam a testar a “boa” leitura avaliando com que precisão uma criança entendeu um texto e não mais por ter lido bem em voz alta.

A escrita passou por muito mais mudanças em sua definição do que a leitura. Nos primórdios da história da educação, a escrita era considerada equivalente ao saber soletrar as palavras. (Um aluno, solicitado por um outro – num diálogo num livro de ortografia de 1596 – a escrever a palavra “people”, responde que ele não consegue fazê-lo. “Não foi o que quis dizer, quando digo escrever, quero dizer soletrar; pois para mim são a mesma coisa” é a resposta [COOTE, 1596/1963, p. 32]).

Na América colonial, a escrita era frequentemente definida, ao menos para fins instrucionais, como a habilidade da caligrafia com o bico de pena. Dadas as finalidades utilitárias das escolas do século XVIII onde se lecionava a escrita, pode ser que não tenha houvesse o ensino formal de redação como tal. Por exemplo, num acervo de 188 peças de caligrafia a bico de pena produzidas por meninos nas Escolas de Escrita de Boston, entre 1748 e 1782, apenas um manuscrito é claramente uma redação original. Todas as outras são copiadas do mesmo modelo – a cópia sendo, claro, a modalidade pedagógica padrão para a instrução de caligrafia com uso da pena (“MISCELLANEOUS American Calligraphy”).

No séc. XIX, a escrita era “parte integrante do estudo de gramática” e o meio para exprimir regras da língua previamente memorizadas (DONSKY, 1984, p. 795). A ênfase pedagógica era prescritiva: a “boa” escrita era entendida como o domínio do uso de letras

⁶ NR. Escola Normal Estadual de Maryland.

maiúsculas, da pontuação e da sintaxe bem como a ortografia correta e uma letra de mão bonita. A gramática inglesa era oferecida na maioria das escolas norte-americanas por volta de 1810, sendo um requisito para a admissão em muitos colégios já em 1860 (APPLEBEE, 1974, p. 7-8).

Em meados do séc. XIX, uma mudança no pensamento educacional permitiu que a escrita emergisse na forma de redação (DONSKY, 1984, p. 795). Livros didáticos que discutem o ensino de redação, frequentemente associado à retórica, aparecem na década de 1870 (CARPENTER, 1963, p. 114). Não obstante, a menos que tanto professores quanto estudantes não conseguissem lembrar seus esforços em redação, a ênfase sobre esta na escola rural ou das pequenas cidades não era vigorosa: num estudo com mais de 1000 fontes descrevendo a educação no séc. XIX, foram encontrados somente dois casos de escrita destinada a redação e de preparação para discursos (FINKELSTEIN, 1974, p. 81 e 88).

Em fins do séc. XIX, o papel do Inglês como disciplina escolar foi esclarecido de uma maneira que permanece válida até hoje. O Relatório do Committee of Ten, de 1894, mencionado anteriormente, pela primeira vez na história da educação norte-americana apresentava uma visão unificada do ensino de Inglês desde as primeiras séries até o fim da escola básica. Nas palavras do Comitê (ELIOT, 1894, p. 86):

Os principais objetos diretos do ensino de Inglês nas escolas parecem ser dois: (1) permitir que o aluno compreenda os pensamentos expressos pelos outros e possa expressar seus próprios pensamentos; e (2) cultivar o gosto pela leitura, dar ao aluno alguma familiaridade com a boa literatura e fornecer-lhe meios para ampliar essa familiaridade.

A escrita nas séries mais altas era, de fato, definida como a reação por escrito de um aluno às grandes obras da literatura em língua inglesa. Neste sentido, a escrita estava subordinada e necessariamente se seguia à leitura. Nas séries inferiores, o Comitê identificava três vertentes de instrução: '(a) "língua" e redação, (b) gramática formal ou sistemática, (c) leitura ou lições de literatura' (ELIOT, 1894, p. 87). Como discutimos anteriormente, as crianças não começariam a escrever redações até a terceira série.

Mesmo quando a escrita é definida como redação, parece haver mais de um tipo desta atividade. Tal como seria de se esperar, mudanças nos pressupostos pedagógicos deram origem a diferentes ênfases às finalidades da redação.

O significado mais difundido para redação na escola básica era a escrita expositiva. Da década de 1870 à de 1930, a possibilidade de admissão numa faculdade era avaliada através

de exames escritos – ao menos pelas faculdades do Leste – versando sobre obras extraídas do cânone da literatura em língua inglesa (APPLEBEE, 1974, p. 30-2, 49 e 94-6; SIZER, 1964, p. 58⁷). A necessidade, portanto, dos estudantes de apresentarem bom desempenho nos exames para o ingresso numa faculdade exercia uma pressão sobre as escolas para que dedicassem tempo à exposição bem como aos textos literários prescritos.

Uma segunda importante interpretação da escrita era seu uso como ferramenta utilitária. Na década de 1930, Wilbur Hatfield dirigia uma equipe de educadores encarregados de responder ao apelo do movimento de educação progressista de que a escola deveria ser uma preparação para a vida. O resultado dos esforços desta equipe foi uma destacada publicação do Conselho Nacional de Professores de Inglês, *An Experience Curriculum in English*⁸ (1935). Os autores identificaram uma série de “experiências” curriculares. Os objetivos da “escrita de experiências” na escola primária eram atividades práticas como redigir cartas de agradecimento, preencher formulários e fazer cartazes (HATFIELD, 1935, p. 185-207).

Um terceiro aspecto da escrita primária era puramente pessoal. No *Experience Curriculum*, este tipo de escrita contrastava nitidamente com a escrita funcional. Recaía sob a rubrica do que era chamado de “experiências de expressão criativa”, que enfatizavam a narrativa de histórias, a pantomima e a dramatização – validadas como fins em si mesmas, embora não tivessem nenhuma função prática. A redação neste contexto era essencialmente autobiográfica e biográfica. Um dos objetivos, por exemplo, era escrever um parágrafo sobre “uma unidade curta e definida de experiência na qual a emoção, seja própria ou de outra pessoa, é o ponto de interesse central. Uma atividade sugerida para este fim era uma descrição de “How My Dog Acts When I Have Hurt His Feelings⁹” (*ibid*, p. 120).

O que temos maior probabilidade de considerar como escrita “criativa” – a escrita imaginativa – estava obviamente ausente de qualquer trecho de *Experience Curriculum*. Quando a escrita imaginativa foi finalmente bem recebida nas séries primárias, o que ocorreu nos anos 1950, foi rotulada de “escrita criativa” e vista como um tipo de adorno. Houve debates questionando se se devia permitir que todas as crianças realizassem esta atividade ou se era uma matéria destinada apenas aos dotados (“CREATIVE WRITING”, 1971).

A questão aqui é que a leitura foi e continua sendo claramente definida e, portanto, está em melhores condições de definir a si própria e seus pressupostos para a comunidade

⁷ NR. As referências às páginas, mesmo quando não há citação literal, foram respeitadas do original.

⁸ NR. Um currículo experimental em Inglês.

⁹ NR. “Como meu cão age quando firo seus sentimentos”.

pedagógica em geral. Além disso, a leitura enquanto constitutiva de um campo abarcou aqueles que se identificam como interessados no ensino da leitura, ao passo que a escrita é a serva de muitos senhores. Porque a escrita – uma vez que foi definida mais amplamente do que a formação de letras físicas – foi vista principalmente a criada da língua inglesa, suas interpretações são tão variadas quanto os motivos pelos quais é utilizada. Isto fica evidente, por exemplo, quando se folheia rapidamente a *Encyclopedia of Education*, de 1971. A “leitura” é um verbete com numerosas subcategorias variando de *leitura: prontidão para ler* até *instrução de leitura: formação de professores*. A “escrita”, no entanto, não tem um verbete próprio; ao contrário, é preciso procurar “escrita” no índice remissivo para se obter indicação de tópicos tão diversificados quanto *treinamento de emissão* (rádio ou TV), *escrita criativa, ensino de; pontuação; americano; retórica; redação, ensino de; e caligrafia, ensino de* (DEIGHTON, 1971).

Questões de Controle

Não obstante, independente das variadas formas pelas quais a leitura e a escrita foram definidas, permanece a visão de que a leitura, mesmo quando feita oralmente, é uma habilidade receptiva (já que a leitura em voz alta é apenas o ato de pronunciar o que alguém escreveu), ao passo que a escrita é a habilidade produtiva. Esta distinção é relevante quando se considera a questão do controle. O currículo é, ao menos parcialmente, a afirmação formal daquilo que uma sociedade acredita ser importante que os alunos saibam. O foco central da sociedade tem sido que as crianças sejam leitoras porque, historicamente, esteve muito mais interessada nas crianças como receptoras do que como produtoras da palavra escrita.

A educação, no grande experimento de democracia criado pela Revolução Americana, foi vista por todos aqueles que se debruçaram sobre ela como sendo o baluarte do Estado. Somente se poderia confiar numa cidadania educada para a preservação da República. Ao perseguir esse objetivo, no entanto, a ênfase não se deu sobre a individualidade criativa, mas sobre a obediência à lei. Ler e ouvir eram as modalidades desejadas. Não havia nenhuma novidade nisto, é claro. Em 1642, a Colônia da Baía de Massachusetts exigia que todas as crianças fossem ensinadas a ler, de modo que pudessem compreender a Bíblia e a lei. É pela exigência de que as crianças leiam os escritos dos adultos que a sociedade tentou, de forma consistente, transmitir seus valores.

Na época colonial, eram textos tais como a *New England Primer*¹⁰ que eram utilizados para introduzir as crianças ao sistema de crenças religiosas daquele momento, à medida que aprendiam a ler. As pessoas cujas opiniões religiosas diferissem do prevalente Congregacionalismo da Nova Inglaterra tinham o cuidado de fornecer aos escolares outros textos para a instrução de leitura. O quacre George Fox, por exemplo, elaborou ele próprio um livro de ortografia. (Foi impresso na Filadélfia e em outros lugares de 1702 em diante [FOX, 1769]). No século XIX, os livros didáticos de todas as espécies, de livros de leitura (*readers*) a geografias, promoviam um sistema de valores notavelmente uniforme – e conservador – a ponto de serem chamados de “os guardiões da tradição” (ELSON, 1964).

Em nosso século, os materiais elaborados para ensinar adultos analfabetos a ler eram tão bons como padrão de medida quanto qualquer uso contínuo de materiais de leitura destinados a propagar valores. Os livros de leitura destinados a analfabetos nascidos nos EUA que havia se alistado na I Guerra Mundial forneciam uma lição concisa sobre a missão norte-americana (COOK, 1977, p. 18):

Por que estamos em guerra?
Para manter nosso país livre.
Para manter outros povos livres.
Para fazer do mundo um lugar seguro para se viver.

De forma alguma essa abordagem é uma mera relíquia de tempos passados. Até muito recentemente, séries de primeiras leituras¹¹ sugeriam que as únicas famílias chanceladas pelas escolas eram brancas, moradoras de áreas residenciais e comandadas pelo homem. O fato de que, atualmente, nossas séries de primeiras leituras mostrem uma pequena variedade étnica e umas poucas mulheres em papéis de liderança não demonstra que a sociedade tenha abandonado a necessidade de representar suas crenças nos livros didáticos que ensinam a ler. Textos de leitura tem sido, e deverão sê-lo sempre, carregados de valores.

Em contrapartida, a escrita que vem da criança é significativamente menos sujeita ao controle societário. A escrita também permite que as crianças preservem sua integridade e individualidade em meio a um bombardeio de mensagens dos adultos que emanam de todas as fontes, do livro de leitura básica à televisão (BURROWS, 1951; HALEY-JAMES, 1981, p. 4-5).

¹⁰ NR. *Cartilha da Nova Inglaterra*.

¹¹ NR. *Basal Reading*.

O Controle pelos Professores do Ensino do Letramento

Somente umas poucas pessoas – por exemplo, os devotos da experiência linguística – sugeriram que as crianças poderiam aprender a ler sem um livro didático de algum tipo. Nas escolas de hoje, como tem ocorrido desde que os livros de leitura por série escolar ingressaram no sistema escolar, a série de leitura adotada pela escola é o currículo para a língua. Essa série de livros é uma ferramenta poderosa – poderosa não somente pela influência que exerce sobre as crianças, mas também sobre os professores. Em grande medida, a série escolhida define não apenas o conteúdo a ser lido, mas a metodologia de leitura a ser utilizada. Se, por exemplo, um/a professor/a desejar adotar uma abordagem por sonoridade e mista, mas o livro didático escolhido baseia-se em vocabulário visual, sua escolha da abordagem instrucional ficará prejudicada, se não frustrada. O conceito de materiais “que independem da experiência do professor” se origina diretamente na noção de que os livros didáticos podem ditar tanto o método quanto o conteúdo.

Além disso, a série de leitura inicial raramente é escolhida pelos/as professores/as que a utilizarão. A escolha do livro poderá ficar a cargo da escola local, do distrito, de todo um sistema escolar, ou então, no caso de adoção de um sistema pelo estado ou um estado inteiro. Mesmo quando o livro didático chega às mãos do/a professora, esta é atualmente – nas salas de aula dos EUA – desprovida do controle. Nas palavras de um observador, uma das maiores ironias da educação norte-americana é que temos dado cada vez mais formação aos nossos docentes, os autores dos livros didáticos pressupõem que estes saibam cada vez menos, e ampliam proporcionalmente a extensão dos manuais do professor (VENEZKY, 1987).

Um estudo sobre guias do professor lançados por duas editoras entre 1920 e 1980 registra o declínio na confiança no/a docente como profissional. Já na década de 1970, os manuais do professor não mais continham discussões sobre as filosofias da educação ou sobre pesquisa; ao invés disso, a implementação do programa basal tal como redigido era – e ainda é – tido como tudo o que era necessário para se ensinar a ler. Respostas eram fornecidas para a maioria das questões literais sobre as histórias. Com frequência, se colocavam palavras na boca do/a professora: “Diga isto e aquilo”. O manual minuciosamente concebido, segundo esse estudo, é uma “metáfora do declínio na confiança nos professores e um aumento concomitante da confiança na eficácia da tecnologia do livro didático”. (WOODWARD, 1985, p.2).

O ensino da escrita, em contrapartida, fica ao menos teoricamente sob o controle do/a professor/a. Na preparação do ambiente e do aparato para que uma criança seja capaz de escrever, tudo o que se necessita é um lápis, papel e tempo suficiente. Tanto o/a professor/a quanto as crianças estão a salvo da dominação dos livros didáticos, porque livros didáticos sobre composição raramente são adotados na escola elementar. Até porque, mesmo que se recorra a esses livros didáticos nas séries posteriores (e quase que invariavelmente se considera isso uma necessidade no ensino superior), utiliza-se somente um livro e não uma série inteira.

O fato de que não é preciso ter nenhuma verba, ou apenas uma pequena quantia monetária, para que um/a professor/a possa ensinar a escrever, teve importantes desdobramentos na sala de aula. A indústria editorial está bastante ciente de que é bem pouco o lucro advindo de livros didáticos destinados à escrita. Mesmo livros que abordam a mecânica da escrita – entre eles, a ortografia e a caligrafia – não constituem um mercado atraente. A série de leitura básica¹² é, ao contrário, uma fonte de riqueza.

Livros didáticos de leitura sempre foram o suporte e esteio de seus editores. Acredita-se que a já mencionada *New England Primer* esteve um longo tempo à venda, por dúzias de editores, de mais de 3 milhões de exemplares (FORD, 1897, p. 45). As vendas do livro de ortografia de capa azul de Noah Webster¹³, em suas várias versões, tiveram uma estimativa conservadora de 70 milhões (MONAGHAN, 1983, p. 219). O *McGuffey Readers* vendeu cerca de 122 milhões de cópias até 1920 (SMITH, 1963, p. 21). A evolução das séries graduadas aumentou dramaticamente o grande número de livros que qualquer editor atualmente apresenta como parte de sua série básica. Se por um lado, as edições da coleção *McGuffey* entre 1836 e 1901 nunca tiveram mais do que seis livros de leitura, um par de cartilhas, um manual de ortografia e um livro de leitura para o ensino médio (MINNICH, 1936, p. 39-40), por outro, uma coleção de leitura basal moderna pode chegar a atingir um total de 15 livros separados. Além disso, há textos complementares, livros de exercícios, kits e assim por diante que se somam ao grosso do pacote.

Mais livros custam mais dinheiro. O quadro abaixo ilustra com vivacidade a disparidade nas despesas com livros didáticos para ensinar a ler em comparação com aqueles destinados a ensinar a escrever¹⁴.

¹² NR. Basal reading series.

¹³ NR. Noah Webster's blue-back speller

¹⁴ NA. Os números foram gentilmente cedidos por Don Ecklund, da *American Publishers Association*.

Tabela 1: Vendas de Livros Didáticos relativos à Língua no Ensino Fundamental I (milhares de dólares)

Livros Vendidos	1982	1983	1984
Leitura	202.390	234.649	241.766
Literatura	3.607	5.825	5.842
Inglês	47.063	46.666	69.687
Ortografia/Soletação	33.866	30.137	32.424
Caligrafia	4.078	4.715	847
Total relativo à língua	291.004	321.992	350.566

Enquanto os livros didáticos para ensino de leitura, em virtude desses números, foram ficando mais caros, os materiais relacionados à escrita tornaram-se menos dispendiosos ao longo do tempo. O custo de um livro de exercícios hoje é modesto. O advento em 1930 de um novo processo de fabricação de lápis com ponta que eram mais resistentes a se quebrarem, fez deste humilde instrumento, anteriormente um símbolo de impermanência, o principal esteio do trabalho escolar nas primeiras séries. O preço da caneta esferográfica (a qual, patenteada em 1937, não gozava de uso disseminado nas escolas até os anos 1960) caiu fortemente desde seu aparecimento. Em suma, com a notável exceção do editor de textos, houve um movimento contínuo no campo da escrita por aparatos mais baratos e mais fáceis de manejar. Em contrapartida, o material vinculado ao ensino da leitura (uma série de leitura básica) aumentou sistematicamente em sua totalidade e, muito possivelmente (em relação às verbas escolares) no preço.

Em resumo, é muito mais fácil a uma professora exigir que seus alunos comprem um lápis novo do que a escola adquira uma nova série de leitura basal. Nossa questão aqui é óbvia: por causa da disparidade no custo do equipamento, é muito mais fácil para uma professora mudar seu modo de ensinar a escrita do que a leitura.

O Poder da Teoria

Numa época em que alguns editores não mais sentem a necessidade de indicar aos professores as teorias que fundamentam seus posicionamentos na prática em sala de aula, é tanto mais importante que examinemos a teoria. As teorias são poderosas porque geram pedagogia. A instrução de leitura e escrita envolve teorias, sejam elas explicitamente

formuladas ou não. Envolvem, no mínimo, aportes teóricos quanto ao que constitui a língua escrita (as definições de leitura e escrita que mencionamos ligeiramente, acima); quanto à natureza da criança; e sobre o modo como a criança aprende. Centramos nossa atenção aqui nas teorias educacionais do período colonial e da primeira metade do século XX.

Na Nova Inglaterra colonial, a ideologia educacional se baseava amplamente na doutrina calvinista. As crianças, à semelhança dos adultos, eram tidas herdeiras do pecado original. Eram naturalmente “más”. A aprendizagem, portanto, tinha que ser inculcar nelas e o método apropriado de instrução era a repetição. Além disso, considerava-se que a aprendizagem do letramento ocorria de forma gradual, das pequenas unidades (as letras do alfabeto) às grandes (sentenças e orações). Uma leitura bem-sucedida era a fiel reprodução, de forma oral, do que o autor havia escrito. Como a maioria dos textos eram religiosos, não eram colocados em debate. Além do mais, a leitura era considerada um trabalho árduo. A função do professor era treinar a criança para que conseguisse atravessar as longas colunas de palavras nos livros de ortografia (MONAGHAN, 1983, p. 31-3). A escrita, ao menos no sentido da escrita de mão, era igualmente uma tarefa árdua na América do Norte colonial. O domínio da pena deveria ser conquistado através da constante repetição – isto é, pelo ato de copiar.

Nosso segundo exemplo do poder da teoria refere-se à primeira metade do século XX. A noção prevalente de criança dificilmente poderia ter sido mais diferenciada com relação ao pessimismo da época colonial. Desde mais ou menos 1880, houve um crescente otimismo quanto à “eterna promessa” da infância (WISHY, 1968, p. 114). Em educação, duas teorias muito distintas competiam entre si pela aceitação profissional. Uma, é claro, era a filosofia associada ao nome de John Dewey, a educação progressista. A outra era a abordagem “científica” da educação cujo suporte era o movimento que defendia as mensurações.

Por volta da vida do século, a educação progressista foi melhor representada pelo programa da Escola Normal do Condado de Cook¹⁵ em Chicago, onde o Coronel Francis Parker era diretor. A alfabetização neste contexto procedia dos interesses dos alunos. As crianças criavam suas próprias histórias, as quais eram impressas na forma de “Folhetos de Leitura” e utilizadas no lugar de livros didáticos de leitura (CREMIN, 1964, p. 132; HUEY, 1968, p. 339-341; TIPPET, 1927, p. 274-82).

Enquanto método, a abordagem visual era bastante favorável aos progressistas. Nas palavras de um analista em 1908, “A palavra método [...] era muito pouco utilizada na

¹⁵ NR. Cook County Normal School.

América até 1870, quando os professores progressistas começaram a usá-la em diversas regiões do país” (HUEY, 1968, p. 272). Havendo o ambiente correto, acreditava-se que a aquisição da leitura ocorreria em grande parte por si mesma (*ibid*, p. 311-2 e p. 336-9; BALMUTH, 1982, p. 196-197).

A segunda teoria, concorrente da anterior, era o movimento científico baseado no comportamento. Sob o nome de “conexionismo”, seu grande proponente nos círculos educacionais era, naturalmente, Edward Lee Thorndike. A aprendizagem na visão deste autor era a formação de hábitos; os hábitos tendem a ser fixados pelo que “satisfaz” e enfraquecido pelo que “importuna”. Ele acreditava na possibilidade de firmar a educação como uma ciência e estava convencido de que a mensuração quantitativa era a ferramenta mais potente à sua disposição (CREMIN, 1964, p. 114; THORNDIKE, 1949).

Como “pai” das medições no campo educacional, Thorndike tinha influência direta sobre a instrução de leitura por meio de suas listas de palavras (CLIFFORD, 1978). Com seu costumeiro apetite pelos números, ele tabulou a frequência das palavras nos vocabulários orais das crianças. A corrente progressista forneceu o motivo: parecia importante saber quais palavras as crianças usavam com maior frequência, de modo que estas pudessem ser as primeiras que eles aprendiam primeiro a ler. O movimento de mensuração forneceu os meios: uma meticulosa tabulação baseada em sofisticadas técnicas de amostragem. A influente obra de Thorndike, *The Teacher's Word Book*¹⁶, baseado nestas pesquisas, foi o primeiro a ser publicado em 1921 e ele ainda produziu um dicionário para jovens em 1935, o qual, como com os dicionários que o acompanhavam nos anos 1940, se revelaria extremamente popular (CLIFFORD, 1978, p.122-7).

A segunda contribuição de Thorndike ao campo da leitura foi a sua definição desta atividade. Seu clássico estudo de 1917: *Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading*¹⁷ (THORNDIKE, 1971) recebeu o crédito de ser o ponto de partida para a ênfase no século XX na leitura como ato de pensar (OTTO, 1971; CLIFFORD, 1978, p. 121).

Não obstante, o jovem colega de Thorndike, Arthur I. Gates, foi de importância ainda maior ao campo da leitura que o próprio Thorndike. Os dois trabalharam juntos em estreita colaboração. Thorndike havia sido da banca de doutorado para a tese de Gates em Psicologia na Universidade de Colúmbia em 1917, e quase que imediatamente após isso ofereceu ao

¹⁶ NR. *O livro de palavras do professor.*

¹⁷ NR. *A leitura como raciocínio: um estudo dos erros na leitura de parágrafos.*

recém-doutor um cargo no Teachers College. Gates fez a revisão do manual para graduandos de Thorndike sobre Psicologia educacional e o texto revisado apareceu sob coautoria algum tempo depois (THORNDIKE, GATES, 1929). Três anos antes, ele assim como Thorndike havia publicado um vocabulário – *A Reading Vocabulary for the Primary Grades* (GATES, 1935)¹⁸. Pesquisador prodigioso, também escreveu uma série de livros sobre leitura e deficiência na leitura (GATES, 1922, 1927, 1928 e 1930; VANCE, 1985). Um ensino bem-sucedido da leitura era, acreditava ele, uma função de organizar situações de tal modo que a aprendizagem se torne inevitável (GATES, 1930, p. 193-5).

É instrutivo observar a visão do próprio Gates sobre sua relação com a teoria progressista. Já em idade avançada, expressou um comentário de que, durante o primeiro quarto de século de sua vida profissional (isto é, aproximadamente, de 1917 a 1942), ele foi frequentemente criticado por não reagir ou ser hostil às ideias de Dewey. (Acrescentou ainda que, durante o último quarto de século, foi criticado por ser uma vítima ingênua das noções progressistas de Dewey!) (GATES, 1971, p. 211; GATES, BATCHELDER, BETZNER, 1926).

A outra grande figura no horizonte da leitura foi William S. Gray. Em 1914, Gray recebeu o que seu biógrafo denominou uma “dose dupla de abordagem científica à educação”. Sua formação na Universidade de Chicago fora em Psicologia, oriunda de Charles Judd, um vigoroso defensor da causa da educação como ciência. Quando Gray passou o ano acadêmico de 1913 – 1914 no Teachers College, fez um curso com Dewey, porém dois cursos e meio com Thorndike, que também era seu orientador na dissertação de mestrado (MAVROGENES, 1985, p. 15; MAVROGENES, 1986, p. 106-7). Em resumo, Gates e Gray, que se tornariam talvez as duas figuras mais respeitadas na pesquisa e educação para a leitura, derivaram suas visões teóricas muito mais do movimento de mensuração científica do que da ala progressista.

Em termos de leitura, então, houve dois possíveis, e muito distintos, caminhos a seguir. Nas palavras de Nila Banton Smith, falando do período entre 1925 e 1935, “Um grupo acreditava que se deveria dar prática em habilidades sequenciais cuidadosamente planejadas por um adulto. O outro grupo estava convencido de que a aprendizagem ocorria melhor quando se permitia que a criança realizasse seus próprios objetivos [...] resolvendo problemas decorrentes do contexto de suas próprias experiências [...]” (SMITH, 1965, p. 197).

¹⁸ NR. *Um vocabulário de leitura para as séries primárias.*

Os que acreditavam em habilidades sequenciais – os adeptos do movimento de mensuração científica – utilizavam livros de leitura basais como veículos para a instrução de leitura. Um dos traços mais proeminentes dos livros de leitura era que o vocabulário selecionado para as cartilhas e primeiros livros de leitura eram palavras de alta incidência derivadas de listas tais como aquelas publicadas por Thorndike ou Gates (*ibid*, p. 216). Tanto Gates quanto Gray colocaram suas teorias em prática ao publicarem coleções de primeiras leituras. Gates foi um dos autores de *The Work-Play Books*¹⁹ (GATES; HUBER; AYER, 1932); a primeira autoria de Gray num livro de primeiras leituras ocorreu em 1930, quando se tornou coautor de *Elson Basic Readers*, uma publicação da Scott Foresman. (O título da primeira pré-cartilha era *Dick and Jane*.) A contribuição de Gray foi ainda mais importante para a edição revista de 1936 a 1938, agora denominada *Elson-Gray Basic Readers*. Tornou-se autor sênior da coleção nas edições revistas de 1940 a 1948 e de 1951 a 1957 (STEVENSON, 1985, p. 71).

Os que propugnavam a educação progressista continuaram a defender a abordagem à instrução do letramento tão bem exemplificada na virada do século pela Escola Normal do Condado de Cook. Laura Zirbes era um exemplo destacado de uma educadora dedicada ao ensino da leitura ao se valer desta perspectiva. Sua tese de doutorado, concluída em 1928 quando era professora no Teachers College, comparava as práticas de leitura da vertente progressista com as tradicionais. Naquele mesmo ano, ela entrou para a Faculdade da Universidade Estadual de Ohio – tal como o Teachers College, um reconhecido centro voltado à educação progressista. Era integrante de uma equipe que elaborou *An Experience Curriculum in English*²⁰ em 1935. Em cerca de 220 publicações numa longa carreira, Zirbes continuou a esposar uma visão centrada na criança quanto à instrução de leitura, propondo finalidades definidas pelos alunos para a leitura e um currículo integrado de artes linguísticas (MOORE, 1986).

O fato de que os nomes de Gates e Gray sejam muito mais conhecidos pelos atuais estudantes de educação do que o de Zirbes fala por si próprio. Na batalha pela custódia do currículo, o lado que venceu foi claro: “treinar as habilidades sequenciais” tornou-se a palavra de ordem das práticas educacionais.

O livro de primeiras leituras, agora fortalecido por um “vocabulário cientificamente controlado” permaneceu sendo o texto preeminente para a instrução de leitura. Além disso,

¹⁹ NR. *Os livros de brincar trabalhando* ou *Os livros de brincas e trabalhar*.

²⁰ NR. *Um currículo experimental para o Inglês*.

coleções de primeira leitura após 1930 incorporaram em larga medida um acordo quanto ao modo como se deveria ensinar a ler. (Jeanne Chall posteriormente apelido isso de “sabedoria convencional” [CHALL, 1967, p. 14-150]). A unidade básica de instrução não era a letra, tal como na época colonial, mas a palavra inteira. As crianças deveriam ler pautadas pelo significado e pela interpretação desde o início. Deveriam aprender um determinado número de palavras, quando as vissem, antes de dominarem uma série de “habilidades de ataque às palavras”. A “análise fônica” – o uso do conhecimento dos “sons” das letras para identificar uma palavra – era geralmente colocada em último lugar nesta lista.

O progressismo impactou a instrução da escrita que viria, no fim das contas, a surgir em formas semelhantes nos dias atuais. Muito do interesse contemporâneo pelo “processo” da escrita mais do que pelo “produto” tem seus análogos nas discussões sobre redação constante nos livros didáticos publicados entre 1900 e 1950. A possibilidade de ensinar a ler através da escrita bem como a importância dos alunos revisarem suas redações foram temas discutidos num livro didático de 1912: o ensino entre os pares e as discussões por pares e debates em grupo eram defendidos na *American Language Series*²¹, (sendo James Hosis um de seus autores)] em 1932. A revisão de cunho social – na qual as crianças discutem entre si os méritos e as falhas de suas redações – foi uma característica padrão nos livros didáticos publicados na década de 1930 (DONSKY, 1984, p. 801-2). Já observamos as consequências, para o ensino da escrita, da ênfase progressista sobre a escolarização como preparação para a vida, tal como exemplificado em *Experience Curriculum*²² de Wilbur Hatfield (1935).

O efeito do movimento de mensuração científica sobre o ensino da escrita foi menos direto: a redação simplesmente não se presta facilmente à narrativa behaviorista. Não é nada surpreendente que os mensuradores dirigiram sua atenção para os aspectos da escrita mais propícios às mensurações objetivas. A caligrafia, historicamente, uma das mais antigas maneiras com a qual se entendeu a escrita, também foi o primeiro aspecto da escrita a ser medido: de fato, a Handwriting Scale²³ de Thorndike de 1910, o primeiro instrumento de teste a ser padronizado nacionalmente, marcou o início do movimento de mensurações educacionais.

O que talvez seja mais surpreendente é que houve muitos esforços para medir as redações. Apesar das dificuldades quanto à confiabilidade da amostra e do *score*, a partir de

²¹ NR. *Série Americana de Linguagem*.

²² NR. *Currículo experimental*.

²³ NR. Escala de caligrafia.

1911 diversos pesquisadores, entre eles o próprio Thorndike, tentaram avaliar os textos produzidos por meio de escalas de classificação. Entretanto, a utilização destas foi de modo geral abandonada na década de 1940 (HALEY-JAMES, 1981, p. 14-15).

A dificuldade de medir as redações objetivamente fica evidente a partir das disputas ocorridas noa College Entrance Examination Board²⁴ (mais conhecida atualmente como College Board) quanto à avaliação das redações. Quando a Comissão foi criada em 1900, todas as disciplinas escolares eram avaliadas através de forma dissertativa. Em 1937, em nome da confiabilidade, foram administrados pela primeira vez testes de rendimento definidos pela Comissão – tal como, com raras exceções, são aplicados ainda hoje – no formato de múltiplas escolhas. [Os Scholastic Aptitude Tests (SAT)²⁵ haviam sido introduzidos como provas de múltipla escolha em 1926²⁶]. Durante a década de 1940, algumas formas dos testes de rendimento em redação em língua inglesa de fato incluíram textos dissertativos, mas eram tantos os problemas de confiabilidade que os mesmos foram abandonados. Ao longo dos anos 1950, a típica prova de Inglês do College Board consistia ou em três seções de múltipla escolha (que testava aspectos da escrita tais como gramática e pontuação) ou dois testes de múltipla escolha e um exercício interlinear. (Este solicitava aos alunos que revisassem um trecho de texto para identificarem erros de redação). Uma reintrodução experimental dos testes dissertativos em 1954 foi considerada um fracasso depois de três anos (DONLON, 1984, p. 89-90). A partir da década de 1950, portanto, os estudantes poderiam ter bons resultados nos College Board English Composition Tests²⁷ sem que precisassem demonstrar qualquer competência ao redigirem textos conexos em prosa.

Não apenas era difícil mensurar as redações como também a iniciativa carecia de teoria. Se por um lado havia uma abundância de teorias sobre retórica, não havia como negar a ausência de abordagens conceituais quanto aos processos de elaboração da escrita. De fato, os pesquisadores que investigaram a redação nas décadas de 1950 e 1960 tinham como certo e evidente que as questões importantes para esta linha de pesquisas eram de natureza pedagógica e trabalhavam – equivocadamente – com o pressuposto de que sabiam realmente o que era uma redação (COOPER; ODELL, 1978, p. xi).

²⁴ NR. Comissão de Exames de Admissão ao Ensino Superior.

²⁵ NR. Testes de aptidão escolar.

²⁶ NA. Estendemos nossos agradecimentos a Anne Grosso da Comissão do Ensino Superior pelas informações a respeito do teste de redação em inglês daquela Comissão.

²⁷ NR. Testes de Redação em Inglês da Comissão do Ensino Superior.

Uma consequência fundamental de tudo isso foi uma dramática diferença na atenção que os profissionais davam a dois aspectos do letramento. Que os efeitos tenham sido duradouros pode se ver observando-se os descritores utilizados no banco de dados do Educational Research Information Center²⁸ (ERIC). Mesmo no *Thesaurus* de 1984, há muito mais descritores destinados à leitura do que à escrita; 32 dos principais descritores mencionam a palavra “leitura” (por exemplo, *aprimoramento da leitura*). As categorias também são paralelas. Há, por exemplo, descritores denominados *diagnóstico de leitura*, *dificuldades de leitura* e *falhas de leitura*, mas, se bem que haja de fato *dificuldades de escrita*, não há descritores tais como *diagnóstico da escrita* ou *falhas na escrita*. Existem *especialistas em leitura*, mas não há *especialistas em redação*, há *centros de leitura* mas faltam *centros de redação*. *Processos de leitura* e *pesquisa em leitura* datam ambos como descritores de 1966 (a data de fundação do ERIC); *processos de redação* e *pesquisa em escrita* só aparecem em 1980. De maneira significativa, os descritores *habilidades de leitura* e *habilidades de escrita* surgiram ambos em 1966 (HOUSTON, 1984, p. 213-214 e p. 288-289).

É o volume real dos estudos, entretanto, que fala mais alto que as palavras. A Tabela 2 abaixo mostra o número de pesquisas do acervo do ERIC para as quais “leitura” ou “escrita” foi designada como um descritor, a cada intervalo de cinco anos²⁹. “Leitura” e “escrita” são as categorias gerais, ao passo que verbetes tais como “pesquisa em leitura” representam subdivisões daquelas. Deve-se observar que os números relativos à “escrita” foram gerados utilizando-se aquele descritor até 1979 e, a partir de então, o novo descritor “escrita (redação)”, introduzido em 1980.

Mesmo admitindo o fato de que muito mais pesquisas estejam sendo atualmente apresentadas ao ERIC do que em anos anteriores, a preponderância dos estudos de leitura sobre os de escrita, até 1980, é impressionante. A leitura, quando conceituada como aquisição de habilidades, claramente se prestou melhor a ser estudada: foi percebida como em queda no domínio da psicologia educacional. Mas a escrita ainda era vista como retórica, e em meio à província dos humanistas em departamentos de língua inglesa das universidades, que não apresentavam artigos ao ERIC. Isto mudou recentemente. A escrita tornou-se um importante tema de pesquisa.

²⁸ NR. Centro de Informações de Pesquisas Educacionais.

²⁹ NA. Somos imensamente gratas a Howard Curnoles, Robin Klein e Simonna Simmons, da Biblioteca da Universidade de Maryland no Condado de Baltimore, pela obtenção das figuras relativas ao ERIC.

Tabela 2 Número de estudos adicionados ao ERIC por períodos de cinco anos (categorizado por descritor)

Descritor	1966-70	1971-75	1976-1980	1981-85	1986	Total
Leitura	4.087	10.112	11.434	9.261	728	35.622
Escrita	1.281	2.852	5.462	6.288	614	16.497
Pesquisa de leitura	599	1.907	2.795	2.394	169	7.864
Pesquisa de escrita	-	2	147	882	85	1.116
Processos de leitura	1.729	450	896	605	69	3.749
Processos de escrita	-	5	154	1.073	131	1.363
Ensino de leitura	1.001	3.234	3.508	3.446	269	11.458
Ensino de escrita	16	28	697	3.163	294	4.198

O legado de Thorndike e daqueles por ele inspirados não é mais evidente em nenhum outro lugar do que nessa tabela. Os mensuradores, que então dominavam o universo educacional, continuavam a pronunciar-se sobre o campo da leitura, ao passo que de certo modo não se ocupavam com o ato de escrever. Até que a psicologia cognitiva ressurgisse e até o nascimento da psicolinguística na década de 1960, com seu interesse concomitante pela investigação qualitativa, não houve quem contestasse as pesquisas quantitativas, o que tornaria viáveis os estudos dos processos tanto de leitura quanto de escrita.

A profissionalização da leitura e da escrita

Uma vez definido um campo, seus signatários vão em busca de uma identidade profissional e reconhecem certas atividades como estando dentro ou fora de seus próprios interesses profissionais. Um exame do desenvolvimento da leitura e da escrita enquanto profissões revela uma vez mais de que maneira o currículo foi formatado por forças que não eram neutras.

Leitura e escrita se dividem profissionalmente em muitos aspectos. Até muito recentemente, a escrita era vista esmagadoramente como sendo de competência do ensino médio, ao passo que a leitura sempre foi considerada como responsabilidade dos primeiros anos da escolarização. Além disso, professores que lecionassem redação e buscassem uma organização profissional se dirigiriam com toda probabilidade para o National Council of

Teachers of English³⁰ (NCTE) enquanto os docentes de leitura automaticamente voltariam seus olhos para a International Reading Association³¹ (AIL).

O NCTE é, de longe, a mais antiga das duas sociedades profissionais. Para entendermos a gênese do Conselho Nacional de Professores de Inglês é necessário compreender a dificuldade com a qual a língua inglesa foi aceita como integrante do currículo escolar e universitário. A aceitação do Inglês como disciplina legítima só logrou sucesso nas últimas décadas do século XIX. A pressão então exercida pelos requisitos de domínio da língua inglesa no ensino superior sobre o currículo do ensino médio foi considerável: as escolas nas décadas de 1880 e 1890 se sentiram compelidas a lecionar a estreita seleção de clássicos da língua inglesa que serviram de temas no exame de admissão das faculdades, num momento em que a entrada no ensino superior ainda era, como vimos, controlada por provas dissertativas (APPLEBEE, 1974, p. 29-32). O Committee of Ten, de 1892, havia sido constituído neste contexto.

A indignação engendrada por estes requisitos restritivos ao acesso ao ensino superior, ao fim e ao cabo, serviu como catalizador para a criação, em 1911, de um órgão nacional e permanente voltado aos professores de Inglês – o já mencionado Conselho Nacional de Professores de Inglês (*ibid*, p. 49-53; HOOK, 1979, p. 7-17). Como o próprio nome sugere, tratava-se de uma entidade dedicada aos docentes de língua inglesa em geral, não exclusivamente os que lecionassem redação. Como consta na constituição do NCTE, seu objetivo era “aumentar a eficácia das atividades e tarefas escolares e universitárias em Inglês” (*ibid*, p. 286).

Devido ao fato dos organizadores do NCTE estarem preocupados com a relação entre o ensino médio e o ensino superior, não havia docentes do ensino fundamental entre seus membros fundadores. Seu quadro só aumentou lentamente, apesar da criação de uma seção voltada ao ensino fundamental em 1912. Em seu próprio recrutamento, o NCTE não lograva sistematicamente atrair a participação de professores dos anos iniciais da escolarização em suas fileiras. Nos primeiros tempos, o editor do *English Journal* do NCTE apelava em vão para que fossem apresentados artigos sobre o ensino de Inglês nas primeiras séries. Mesmo o periódico voltado ao ensino fundamental do NCTE, inaugurada em 1924, dedicava-se com maior frequência aos “monótonos recitais de pesquisa por vezes inconsequente” de interesse apenas para os teóricos (*ibid*, p. 5, 51 e 86-88).

³⁰ NR. Conselho Nacional de Professores de Inglês.

³¹ NR. Associação Internacional de Leitura.

Dada a ênfase dos cursos de Inglês à literatura, o NCTE poderia também facilmente ter incluído a leitura das primeiras séries em seu escopo. O Conselho, de fato, teve umas poucas publicações sobre este tema: o seu *Reading for Fun*³², uma lista de livros lançada na década de 1930 para o ensino fundamental, era popular e publicou uma monografia sobre leitura organizada por William S. Gray em 1946. Mas, nas palavras do historiador do NCTE, este gesto em favor da leitura nos primeiros anos escolares era “pouco e chegou tarde” (*ibid*, p. 122 e 150). Naquela época, quem se interessasse por leitura, particularmente na escolarização primária, estavam mais do que preparados para seguir seu próprio caminho.

A Associação Internacional de Leitura era a junção de duas entidades, ambas preocupadas com o insucesso na aprendizagem da leitura. Os objetivos do Council for the Improvement of Reading Instruction³³ (ICIRI), um dos primeiros órgãos centrais da AIL, foram definidos em sua primeira constituição em 1947 da seguinte maneira:

- 1 – Estimular e incentivar a pesquisa em
 - a) instrução para o desenvolvimento, correção e recuperação da leitura;
 - b) diagnóstico das deficiências em leitura;
 - c) legibilidade; e
 - d) aperfeiçoamento da elaboração e publicação de livros didáticos do ponto de vista dos problemas de leitura [...]

Seu segundo objetivo principal era publicar os resultados de pesquisas experimentais sobre a leitura, a fim de aprimorar o ensino da mesma de modo geral (JERROLDS, 1977, p. 2).

A segunda entidade central da International Reading Association estava ainda mais afinado com a deficiência em leitura. Denominada de National Association of Remedial Teachers³⁴ (NART) em sua primeira reunião oficial em outubro de 1947 (ocorrida alguns meses após a criação do ICIRI), a Associação foi teoricamente destinada a todos os profissionais interessados em prevenir e corrigir “dificuldades de aprendizagem” em geral (*ibid*, p. 20-1). Na prática, seu foco era frequentemente a deficiência em leitura em particular. Quando as duas entidades se fundiram em 1956 adotando o nome de Associação Internacional

³² NR. *Leitura para diversão*.

³³ NR. Conselho Internacional para o Aprimoramento do Ensino da Leitura.

³⁴ NR. Associação Nacional de Professores de Recuperação.

de Leitura, a ênfase na deficiência nesta habilidade continuou a ser um aspecto importante dos interesses da nova organização.

A criação e o subsequente rápido crescimento da AIL poderiam não ter acontecido nunca se o campo da leitura ainda não tivesse sido definido. A pesquisa gerada por aqueles interessados na leitura, como era o caso de Gates e Gray, foi um dos fatores que promoveu a demarcação do campo como uma especialidade acadêmica.

Também de relevância para a identidade profissional foi o reconhecimento das lideranças do campo. Dois dos nomes proeminentes no NCTE foram os de James F. Hosic e W. Wilburg Hatfield. Ambos foram editores do primeiro periódico profissional do Conselho, o já mencionado *English Journal*: Hosic de 1912 a 1921 e Hatfield de 1922 a 1955 (HOOK, 1979, p. 290). (Como vimos, Hatfield presidiu a Comissão de Currículo do NCTE que produziu o relatório *An experience Curriculum in English* em 1935, ao passo que dentre as publicações de Hatfield encontra-se um livro didático de Inglês). Em 1947, quando o ICIRI e a NART se organizavam de forma independente uma da outra, havia igualmente um número de especialistas reconhecidos nos campos tanto da instrução de leitura quanto da sua deficiência. William S. Gray era preeminente em ambas as áreas.

Até 1947, Gray tinha 370 publicações profissionais em seu crédito; quase todos eles versando sobre leitura. Sua extraordinária gama de interesses abarcava desde a leitura corretiva até a de adultos, sendo que ele vinha produzindo sumários anuais de pesquisas relacionadas à leitura desde 1925 (STEVENSON, 1985, p. 37-60). Ele também já era o autor principal do que viria a ser a mais bem-sucedida coleção de primeiras leituras daquela época. Quando, em 1935, o ICIRI e a NART buscavam alguém para dirigir suas entidades que estavam se fundindo, Gray, então recém-eleito presidente do ICIRI, era a escolha natural. Tornou o primeiro presidente da AIL em janeiro de 1956. Arthur Gates foi indicado para coordenar o Comitê de Pesquisas da AIL (JERROLDS, 1977, p. 19, 251).

As origens do NCTE e da AIL foram, portanto, contundentemente diversas. O primeiro concentrou-se no ensino de Inglês em geral, particularmente a literatura, e seus membros eram em larga medida provenientes do quadro de professores desta disciplina nas escolas de ensino fundamental e médio. A segunda foi organizada por pessoas preocupadas não apenas com melhorar a instrução de leitura em geral, mas, especificamente, tratar da questão das deficiências nessa habilidade. Além disso, desde o início, a AIL se dirigiu aos e às professoras primárias, enquanto que o NCTE não teve sucesso em atraí-las. Em grande medida, esta distinção nos quadros de afiliados ainda hoje é verdadeira. Nos anos que vão de 1984 a

janeiro de 1986, os números de afiliados do NTCE revelam que a presença de docentes das séries iniciais estava apenas 15% abaixo (se comparado com um montante de 63% para o ensino médio). A AIL, contudo, reporta que mais de 60% de seus membros identificam-se atualmente como atuando até o 9º ano³⁵.

A metáfora da incapacidade (senão, de doença) que era inerente à organização dos órgãos centrais da Associação Internacional de Leitura é crucial para o entendimento da profissão. Baseava-se numa preocupação genuína: estudos da década de 1920 haviam revelado de que forma a baixa capacidade de leitura era uma importante causa de fracasso escolar (SMITH, 1965; p. 189-93; CLIFFORD, 1978, p. 118-9). Entre 1935 e 1950, o crescente interesse pela deficiência na leitura podia ser constatado a partir do número de pesquisas empreendidos sobre o tema, a partir da enxurrada de artigos nos periódicos profissionais bem com a partir de uma série de novos livros com títulos como *Why Pupils Fail in Reading*³⁶ e *The Prevention and Correction of Reading Difficulties*³⁷ (SMITH, 1965, p. 301-4; ROBINSON, 1946; BETTS, 1936). O cargo de “especialista em leitura” estava se desenvolvendo num novo campo de expertise. Já em 1956, havia especialistas em leitura tanto na educação básica quanto nos cursos superiores, mas talvez apenas um quarto deles haviam sido especificamente treinados em leitura. Cada vez mais, depois que os estados começaram a sancionar a certificação de especialista em leitura como profissão específica. Sete estados tinham esse tipo de certificação em 1960; em 1964, o total era de 21 estados (SMITH, 1965; p. 416-7 e 419).

O Impacto Mundo Afora

Dada a discussão até aqui, seria fácil prever qual das duas habilidades de letramento geraria mais entusiasmo no público. Com certeza, foi a preocupação cidadã com a instrução da leitura que fez com que a profissão reagisse às queixas da sociedade civil. Não é incomum

³⁵ NA. Agradecemos a Kent Williamson do Conselho Nacional de Professores de Inglês e a James Sawyer da Associação Internacional de Leitura por nos fornecerem as cifras de seus respectivos quadros de associados. O NCTE informa, referente a 1984, os seguintes números: ensino fundamental: 6068; ensino médio: 25.627; ensino superior: 9268 (total: 40.963). Os números de janeiro de 1986 são: ensino fundamental: 7457; ensino médio: 32.397; ensino superior: 10.810 (total: 50.664).

Os números da IRA não estão fracionados em categorias por afiliação, mas obteve-se o montante de 60% a partir das respostas à pergunta: “Onde você exerce suas maiores responsabilidades?” O quadro de associados da IRA totalizou 57.686 em 1984; 65.481 em fins de fevereiro de 1986.

³⁶ NR. *Porque alunos fracassam na leitura.*

³⁷ NR. *A prevenção e correção de dificuldades de leitura.*

que as instituições educacionais reajam a pressões sociais. O que é surpreendente, na perspectiva dos que acreditam no poder dessas instituições de controlar as preocupações educacionais, são aqueles momentos em que a opinião pública vai contra a prática pedagógica.

*Why Johnny Can't Read and What You Can Do About It*³⁸, de Rudolf Flesch, foi publicado em 1955, num momento em que a concorrência resultante da guerra fria refluía no ambiente dos Estados Unidos. Esteve na lista dos mais vendidos por mais de 30 semanas e vendeu 90 mil exemplares em capa dura quando foi lançado. A primeira versão para o mercado de massas vendeu 144 mil cópias, enquanto que a versão de livro de bolso já em 1966 produzira um volume de vendas de mais 124 mil unidades. Seus editores afirmam que foram adquiridos mais de meio milhão de exemplares no total³⁹. Essas cifras são impressionantes para um livro sobre um tema aparentemente tão banal.

O livro de Flesch não é apenas uma invectiva contra o método de palavras como um todo para o ensino de leitura, mas é também uma acusação ao sistema escolar norte-americano em geral. O que Flesch destaca, com veemência, é que a abordagem visual ignorava a maior invenção humana, o alfabeto. O que ele cobrava dos professores era que, se dependesse deles, nunca diriam às crianças que as letras representam os sons. Além disso, Flesch acusava os profissionais da leitura de terem ignorado os resultados das pesquisas feitas pelos próprios. Um após o outro, os decanos desse ramo acadêmico eram identificados em suas páginas como aqueles que acreditavam na abordagem visual. Flesch também discutiu bastante o fato de que muitos e muitos dos mais renomados especialistas em leitura estavam envolvidos como autores principais de coleções mais famosas de livros para as séries iniciais. Finalmente, ele apresentou uma seção de “como fazer” – com listas de palavras que lembram um dos antigos livros de ortografia coloniais – que seus convertidos deveriam utilizar quando fossem ensinar suas crianças a ler (FLESCH, 1955, p. 4-21, 60-8, e 135-222).

A questão aqui não é se há justiça ou não nas cobranças feitas por Flesch, mas o poderoso efeito de sua obra sobre a instrução de leitura nos Estados Unidos. Pais e mães aparentemente viam *Why Johnny Can't Read* como uma maneira de unir contra os especialistas e reafirmar o controle. O desejo dos genitores de controlar a educação de sua prole é algo profundamente enraizado na sociedade norte-americana. Fazendeiros no meio oeste, para dar apenas um exemplo, entram numa dura luta para manter o controle sobre suas

³⁸ NR. *Porque Johnny não consegue ler e o que se pode fazer a respeito.*

³⁹ NA. Números gentilmente fornecidos por *Harper and Row*.

pequenas escolas rurais na virada do século XX (FULLER, 1982). Com sua abordagem prática do “como fazer”, Flesch ofereceu aos pais uma maneira de lutar para recuperar o controle que estava nas mãos dos profissionais.

As resenhas e críticas especializadas que elogiavam o livro de Flesch sustentam esta interpretação. “Os pais... não serão desencorajados com a ‘professora sabe o que faz’”, dizia uma delas. “Já houve insatisfação suficiente com o fracasso das escolas em ensinar as habilidades básicas para assegurar uma reação da audiência em casa em relação a isto”, dizia uma outra. Uma terceira alegava que os pais e mães, anteriormente “desarticulados em face das ‘explicações’ pomposas e condescendentes dos educadores”, havia finalmente constatado um porta-voz. Como era de se esperar, as críticas de *Why Johnny Can't Read* nos periódicos profissionais eram condenatórias. Afirmavam que o método de Flesch produziria “recitadores de palavras” – isto é, crianças que leriam sem compreender o que liam (JAMES; BROWN, 1956, p. 305).

Não há nada na história oficial da Associação Internacional de Leitura que sugira que a mesma foi criada em resposta a *Why Johnny Can't Read*. De fato, os planos de fusão do ICIRI com a NART já estavam em questão antes do livro de Flesch ser lançado. Também é verdade, entretanto, que aqueles nas duas entidades que hesitavam quanto à fusão colocaram suas diferenças de lado. *Why Johnny Can't Read* foi publicado no início de 1955. Em novembro do mesmo ano, o estatuto e a votação para a nova organização foram enviados pelo correio aos afiliados do ICIRI e da NART. A fusão foi esmagadoramente aprovada com apenas 7% de votos contrários. Em dezembro de 1955, o *Reading Teacher*⁴⁰, em sua última edição patrocinada pelo ICIRI, publicou uma coletânea de artigos a qual o editor esperava ajudaria a esclarecer “o lugar apropriado da fonética na instrução de leitura e como a mesma deveria ser ensinada”. No dia 1º de janeiro de 1956, nascia a Associação Internacional de Leitura (JERROLD, 1977, p. 18-19 e 29).

O livro de Flesch parece ter influenciado o currículo que trata da leitura de muitas maneiras. Não apenas a profissão de ensinar a ler cerrava suas fileiras como também os especialistas resistiram ainda mais contra a fonética recomendada por Flesch – “fonética sintética (‘pronunciar’ as letras e combinar os sons para formar uma palavra – ao mesmo tempo em que continuavam a apoiar a abordagem visual e a fonética “analítica”, que proibia tratar as letras como sons isolados. (Deve-se observar que a história da instrução de leitura

⁴⁰ NR. *Professor de leitura*.

norte-americana dos anos 1880 até a década de 1910 está repleta de exemplos de instrução fonética sintética (por exemplo, SMITH, 1965, p. 131-41); e na Inglaterra e na Escócia ainda é a prática padrão os professores identificarem as letras não por seus nomes alfabéticos, mas pelos seus “sons”).

Em segundo lugar, o livro de Flesch teve um efeito sobre a arena política. Era recebido entusiasticamente pelos conservadores que já tinham se convencido de que o país, graças à influência da educação progressista, tinha perdido o rigor e severidade. Suas suspeitas se confirmaram quando o Sputnik foi lançado em 1957. O Almirante Rickover era apenas um dos que clamavam por um retorno às coisas básicas (RICKOVER, 1959). “Johnny” tornou-se um termo familiar, um grito de protesto daqueles que achavam que a educação tinha tomado uma direção equivocada. Livros como *Ivan Knows that Johnny Doesn't*⁴¹ expressava a ansiedade nacional e títulos como *Why Johnny Can't Add*⁴² (um ataque contra a Nova Matemática), sem esquecer o próprio *Why Johnny Still Can't Read*⁴³ de Flesch (o qual, ao contrário do seu antecessor, não foi um sucesso comercial) surgiria décadas depois da publicação do *Johnny* original (TRACE, 1961; KLINE, 1973; FLESCHE, 1981).

Em terceiro lugar, o clima que *Why Johnny Can't Read* criou teve um inquestionável impacto sobre a indústria editorial. Uma vez que muitas pessoas atacadas por Flesch eram, de fato, autores principais de programas de leitura, não é de forma alguma surpreendente que seus livros didáticos permanecessem comprometidos com a “sabedoria convencional”, como Chall a denominou quando examinou a questão em 1967 (CHALL, 1967). [O livro dela, intitulado *Learning to Read: the Great Debate*⁴⁴, influenciaria mais as tradicionais coleções de primeiras leituras do que a obra de Flesch (CHALL, 1983, p. 3), já que ela era uma altamente respeitada integrante do ramo profissional de ensino da leitura]. Diversos editores, no entanto, estavam dispostos a procurar seus autores fora deste mesmo ramo. No início da década de 1960, viu-se o surgimento de várias coleções de primeiras leituras cujos autores principais eram não apenas autônomos em relação a este campo de trabalho como também eram críticos ao mesmo (por exemplo, MCCRACKEN; WALCUTT, 1963; TERMAN; WALCUTT, 1958). Com o passar dos anos, o ritmo de inovação nos programas de leituras iniciais se acelerou rapidamente (VILSCEK, 1968; WITTICK, 1968). Alguns da enxurrada

⁴¹ NR. *Ivan sabe que Johnny não sabe.*

⁴² NR. *Porque Johnny não consegue somar.*

⁴³ NR. *Porque Johnny ainda não consegue ler.*

⁴⁴ NR. *Aprendendo a ler: o grande debate.*

seriam, como veremos, o resultado de verbas governamentais possibilitadas pela aprovação da Lei da Educação Elementar e Secundária de 1965.

Considerações finais

Este capítulo apontou uma série de fatores que marcadamente contribuíram para a formação do currículo de língua inglesa tal como existiu até e durante a década de 1950: (i) tomava-se como pressuposto inquestionável que a instrução de leitura deve preceder o ensino da escrita; (ii) há uma força que se agrega a um campo cuja missão é claramente definida; (iii) a instrução de leitura é um veículo melhor do que a escrita na transmissão dos valores de uma sociedade e, por este motivo, atraiu mais a atenção; (iv) os interesses da indústria editorial são melhor atendidos pela instrução da leitura do que da escrita; (v) professoras/es podem controlar o ensino da escrita mais prontamente do que o da leitura; (vi) as teorias de aprendizagem e da língua/linguagem têm grande poder tanto sobre as práticas em sala de aula quanto sobre a pesquisa. Uma teoria de bases comportamentais promove uma ênfase sobre a instrução da leitura porque esta se presta melhor do que a escrita para a descrição e avaliação comportamentais. (Que aquilo que não é testado não possível de ser ensinado); (vii) os professores de leitura poderiam mais facilmente encontrar identidade e especialização profissional em suas organizações de classe do que os professores de redação poderiam nas suas entidades; (viii) a opinião pública exerce importante influência sobre os editores (e nos currículos) como também sobre as entidades profissionais.

Se essas categorias são de fato úteis, deveriam servir bem como heurística para explicar dois recentes e relevantes momentos da história da instrução do letramento – os enormes recursos direcionados à leitura na Grande Sociedade de Lyndon B. Johnson e o aumento atual da ênfase no ensino da escrita.

Referências

- APPLEBEE, A. N. **Tradition and Reform in the Teaching of English: A History**, Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1974.
- BALMUTH, M. **The roots of phonics: a historical introduction**. New York: McGraw-Hill, 1982.

- BETTS, E. A. **Prevention and Correction of Reading Difficulties**. Evaston, Il: Row, Peterson, 1936.
- BURGH, J. **The Art of Speaking...** 4. ed. Philadelphia: Aiken, 1775.
- BURROWS, A. T. Children's writing and children's growth. **Elementary English**, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 205-207, 1951.
- CARPENTER, C. **History of American Schoolbooks**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1963.
- CHALL, J. S. **Learning To Read: The Great Debate**. New York: McGraw-Hill, 1967.
- CHALL, J. S. **Learning To Read: The Great Debate**. 2. Ed. revista. New York: McGraw-Hill, 1983.
- CLIFFORD, G. J. Words for School: The applications in education of the vocabular researches of Edward L. Thorndike. In: SUPPES, P. (ed.). **Impact of Research on Education: Some Case Studies**. Washington, DC: National Academy of Education, 1978.
- COOK, W. D. **Adult Literacy Education in the United States**. Newark, DE: International Reading Association, 1977.
- COOPER, C. R.; ODELL, L. (eds). **Research in Composing: Points of Departure**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1978.
- COOTE, E. The English Schoole-Master (1596). In: HART, W. R. **The English Schoole-Master (1596) by Edmund Coote: An edition of the text with critical notes and introductions**. PhD dissertation, University of Michigan, 1963.
- CREATIVE WRITING, Teaching Of. In: DEIGHTON, L. C. (ed). **Encyclopedia of Education, 1876-1957**. New York: MacMillan and Free Press, v. 2, 1971, p. 548-552.
- CREMIN, L. A. **The Transformation of the School: Progressivism in American Education (1876-1957)**. New York: Vintage Book, 1964.
- CREMIN, L. A. **American Education: The Colonial Experience, 1607-1783**. New York: Harper and Row, 1970.
- DEIGHTON, L. C. (ed). **Encyclopedia of Education, 1876-1957**. New York: MacMillan and Free Press, v. 2, 1971.
- DONLON, T. F. (ed.) **The College Board Technical Handbook for the Scholastic Aptitude Test and Achievement Tests**. New York: College Entrance Examination Board, 1984.
- DONSKY, B. von B. Trends in elementar writing instruction, 1900-1959. **Language Arts**, [S.l.], v. 61, n. 8, p. 795-803, 1984.
- ELIOT, C. W. (chair) **Report of the Committee of Tem on Secondary School Studies**. New York: National Education Association, 1894.

ELSON, R. M. **Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century.** Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1964.

FINKELSTEIN, B. J. The moral dimensions of pedagogy: Teaching behavior in popular primary schools in nineteenth-century America. **American Studies**, v. 15, n. 1, p. 79-89, 1974.

FLESCHE, R. **Why Johnny Can't Read and What You Can Do About It.** New York: Harper and Row, 1955.

FLESCHE, R. **Why Johnny Still Can't Read: A New Look at the Scandal of Our Schools.** New York: Harper and Row, 1981.

FORD, p. l. **The New-England Primer: A History of Its Origin and Development with a Reprint of the Unique Copy of the Earliest Known Edition.** New York: Dodd, Mead, 1897.

FOX, G. **Instructions for Right Spelling, and Plain Directions for Reading and Writing True English...** New Port: S. Southwick, 1769.

FULLER, W. E. **The Old Country School: The Story of Rural Education in the Middle West.** Chicago: University of Chicago, 1982.

GATES, A. I. **The Psychology of Reading and Spelling with Special Reference to Disability.** New York: Teachers College, Columbia University, 1922.

GATES, A. I., BATCHELDER, M. I., BETZNER, J. A modern systematic versus an opportunistic method of teaching. An experimental study. **Teachers College Record**, New York, v. 27, n. 8, p. 679-700, 1926.

GATES, A. I. **The Improvement of Reading.** A Program of Diagnostic and Remedial Methods. New York: Macmillan, 1927.

GATES, A. I. **New Methods in Primary Reading.** New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1928.

GATES, A. I. **Interest and Ability in Reading.** New York: Macmillan, 1930.

GATES, A. I. **A Reading Vocabulary for the Primary Grades.** 2. ed. revista e ampliada. New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1935 (a primeira edição é de 1926).

GATES, A. I. An Autobiography. In: HAVIGHURST, R. J. (ed.). **Leaders In American Education: The Seventieth Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Parte II. Chicago: National Society for the Study of Education, 1971.

GATES, A. I.; HUBER, M. B.; AYER, J. Y. **The Work-Play Books.** New York: Macmillan, 1932.

HALEY-JAMES, S. M. Twentieth-century perspectives on writing in grades through eight. In: HALEY-JAMES, S. M. (ed.) **Perspectives on Writing in Grades 1-8.** Urbana: IL: National Council of Teachers of English, 1981.

HATFIELD, W. W. (chair) **An Experience Curriculum in English: A Report of the Curriculum Commission of the National Council of Teachers of English.** New York: National Council of Teachers of English, 1935.

HOOK, J. N. **A Long Way Together: A Personal View of NCTE's First Sixty-Seven Years.** New York: National Council of Teachers of English, 1979.

HOUSTON, J. E. (ed.) **Theasaurus of ERIC Descriptors.** 10. ed. Phoenix, AZ: Oryx Press, 1984.

HUEY, E. B. **The Psychology and Pedagogy of Reading.** Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1968 (a primeira edição data de 1908).

JAMES, M. M.; BROWN, D. (eds). **Book Review Digest, 1955.** New York: Wilson, 1956.

JERROLD, B. W. **Reading Reflexions: The History of the International Reading Association.** Newark, DE: International Reading Association, 1977.

KLINE, M. **Why Johnny Can't Add: The Failure of the new Math.** New York: St. Martin's Press, 1973.

MARYLAND STATE NORMAL SCHOOL. **Annual catalogues,** 1866, 1873. Towson, MD.

McCRACKEN, G.; WALCUTT, C. C. **Lippincott's Basic Reading.** Philadelphia: Lippincott, 1963.

MAVROGENES, N. A. William S. Gray: The person. In: STEVENSON, J. A. (ed.). **William S. Gray: Teacher, Scholar, Leader.** Newark, DE: International Reading Association, 1985. <http://dx.doi.org/10.2307/747964>

MAVROGENES, N. A. More commentary on William S. Gray. **Reading Research Quarterly,** v. 21, n. 1, p. 106-107, 1986.

MINNICH, H. C. **William Holmes McGuffey and His Readers.** New York: American Book Co., 1936.

MISCELLANEOUS American Calligraphy, MSS, Houghton Library, Harvard University, s/d.

MONAGHAN, E. J. **A Common Heritage: Noah Webster's Blue-Back Speller.** Hamden, CT: Archon Books, 1983.

MONAGHAN, E. J. **The three R's:** Notes on the acquisition of literacy and numeracy skills in seventeenth-century New England, paper presented at the anual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1984 [ED 257 205].

MOORE, D. W. Laura Zirbes and progressive reading instruction. **Elementary School Journal,** v. 86, n. 5, p. 663-672, 1986. <http://dx.doi.org/10.1086/461473>

NASH, R. **American Writing Masters and Copybooks: History and Bibliography Through Colonial Times.** Boston: Colonial Society of Massachusetts, 1959.

- OTTO, W. Thorndike's Reading as reasoning: Influence and impact. **Reading Research Quarterly**, v. 6, n. 4, p. 435-442, 1971. <http://dx.doi.org/10.2307/746939>
- RICKOVER, H. G. **Education and Freedom**. New York: Dutton, 1959.
- ROBINSON, H. M. **Why Pupils Fail in Reading**. Chicago: University of Chicago Press, 1946.
- SIZER, T. R. **Secondary Schools at the Turn of the Century**. New Haven, CT: Yale University Press, 1964.
- SMITH, N. B. **American Reading Instruction**. Newark, DE: International Reading Association, 1965.
- SMITH, W. E. **The McGuffeys**: William Holmes McGuffey and Alexander H. McGuffey. Oxford, OH: Cullen Print, 1963.
- STEVENSON, J. A. (ed.). **William S. Gray: Teacher, Scholar, Leader**. Newark, DE: International Reading Association, 1985.
- TERMAN, S.; WALCUTT, C. C. **Reading: Chaos Cure**. New York: McGrawHill, 1958.
- THORNDIKE, E. L. **Selected Writings from a Connectionist's Psychology**. New York: Appleton-Century Crofts, 1949. <http://dx.doi.org/10.2307/746938>
- THORNDIKE, E. L. Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. **Reading Research Quarterly**, v. 6, n. 4, p. 425-434, 1971. <http://dx.doi.org/10.1037/14895-000>
- THORNDIKE, E. L.; GATES, A. I. **Elementary Principles of Education**. New York: Macmillan, 1929.
- TIPPET, J. S. **Curriculum Making in an Elementary School**. Boston: Ginn, 1927.
- TRACE, A. S., Jr. **What Ivan Knows That Johnny Doesn't**. New York: Random House, 1961.
- VANCE, E. R. **Classroom reading and the work of Arthur Gates: 1921-1930**. Ed.D.dissertation, Teachers College, Columbia University, 1985.
- VENEZKY, R. L. A history of the American reading textbook. **Elementary School Journal**, v. 37, n. 3, Special Issue: The Basal Reader in America Reading Instruction, p. 246-265, 1987.
- VILSCEK, E. C. (ed). A Decade of Innovations: Approaches to Beginning Reading. **Proceedings of the 12th Annual Convention**, v. 12, n. 3, Newark, DE: International Reading Association, 1968.
- WISHY, B. **The Child and The Republic: The Dawn of Modern American Child Nurture**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1968.

WITTICK, M. L. Innovation in reading instruction: For beginners. In: ROBINSON, H. M. (ed). **Innovation and Change in Reading Instruction**: The Sixty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: NSSE, 1968.

WOODWARD, A. **Taking teaching out of teaching and reading out of learning to read: A historical study of reading textbook teachers guides 1920-1980**, paper presented at the anual meeting of the American Educational Research Association, April, 1985.