


CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO
LÁZARA NANJI DE BARROS AMÂNCIO
SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES
SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO
(Organizadoras)



HISTÓRIA(S) DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA:

Concepções, Práticas e Materialidades





Ministério da Educação
Universidade Federal de Rondonópolis

Reitora

Analy Castilho Polizel de Souza

Vice- Reitora

Antonia Marília Medeiros Nardes

Conselho Editorial

Rodolfo Cassimiro de Araujo Berber (Presidente)

André Demambre Bacchi

Débora Aparecida da Silva Santos

Evelise Andreatta

Everaldo Lima de Araújo

Francisco de Salles Almeida Mafra Filho

Helen Fernanda Barros Gomes

Luciano Carneiro Alves

Magda de Mattos

Renata Bezerra Valeriano

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Nivaldo Alexandre de Freitas

João Eduardo Frederico

Viviane Cassol Marques

Copyright © CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO, LÁZARA NANJI DE BARROS AMÂNCIO, SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES, SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFR segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

**CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO
LÁZARA NANJI DE BARROS AMÂNCIO
SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES
SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO
(Organizadoras)**

HISTÓRIA(S) DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA:

Concepções, Práticas e Materialidades



Rondonópolis – MT – EdUFR

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História(s) de alfabetização, leitura e escrita [recurso eletrônico] : concepções, práticas e materialidades / Cancionila Janzkovski Cardoso ... [et al.] (organizadoras). – Dados eletrônicos (1 arquivo : 250 p., il. color., pdf). – Rondonópolis: EdUFR, 2022.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-998107-3-2

1. Alfabetização – Mato Grosso – História. 2. Leitura e escrita. 3. Livros e leitura – aspectos históricos. I. Cardoso, Cancionila Janzkovski. II. Título.

CDU 372.4

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFR

Diretoria da EdUFR: Rodolfo Cassimiro de Araujo Berber

Supervisão Técnica: Rodolfo Cassimiro de Araujo Berber

Diagramação: Alex Garcia Osti

CAPA:

Obra de Albert Anker

Título original: Schreibender Knabe (Garoto escrevendo)

Data: 1883



Editora da Universidade Federal de Rondonópolis
Avenida dos Estudantes, 5055 – Cidade Universitária

Rondonópolis – MT, 78736-900

Website: <https://ufr.edu.br/editora/>

Fone: (66) 3410-4127

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	10
PAULO FREIRE E MAGDA SOARES: INSPIRAÇÕES PARA ESPERANÇAR..... Maria R. L. Mortatti	17
CULTURA EMPÍRICA DOCENTE E CULTURA MATERIAL E IMATERIAL DA ALFABETIZAÇÃO: ARTEFATOS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO	25
Eliane Peres	
A PESQUISA HISTÓRICA SOBRE O LIVRO E A BIBLIOTECA.....	34
Sheila Cristina Ferreira Gabriel	
DIMENSÕES INSTITUCIONAIS E ACADÊMICAS DAS CULTURAS ESCOLARES NA CONFIGURAÇÃO DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	49
Tânia Maria F. Braga Garcia	
PRODUÇÃO DE CARTILHAS EM MATO GROSSO: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1977-1989)	74
Cancionila Janzkovski Cardoso Alessandra Pereira Carneiro	
PREFÁCIOS DE MANUAIS ESCOLARES DE INICIAÇÃO À LEITURA PRODUZIDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL DO SÉCULO XIX	91
Francisca Izabel Pereira Maciel Juliano Guerra Rocha	
CIRCULAÇÃO DE LIVROS DE LEITURA E CARTILHAS NA IMPRENSA PERIÓDICA DE MATO GROSSO ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1960	109
Marijâne Silveira da Silva	
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO – 1970 A 2000: CASOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO.....	124
Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva	
OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO EM DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORAS MATO-GROSSENSES: 1975-2004	142
Luciane Miranda Faria	
ALFABETIZAÇÃO NO GRUPO ESCOLAR CAETANO DIAS EM MATO GROSSO (1961-1973): MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	159
Terezinha Fernandes	
AS DIFERENTES VERSÕES DA OBRA “O MENINO POETA” DE HENRIQUETA LISBOA: A INTERFERÊNCIA DAS EDITORAS, DA MATERIALIDADE E DOS LEITORES ESPECIALIZADOS	173
Raquel Cristina Baêta Barbosa Isabel Cristina Alves da Silva Frade	
ARQUIVOS VIÁVEIS À MEMÓRIA E À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DOCUMENTOS E DOCUMENTAÇÃO DA “ESCOLA SAGRADO”	192
Joel Martins Luz	

PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA MODELO: ADMINISTRAÇÃO DO DIRETOR NILO PÓVOAS (1934-1935)	209
Lázara Nanci de Barros Amâncio	
O BLOCO ÚNICO COMO POLÍTICA CAPIXABA DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE RECOMENDAÇÕES E VIVÊNCIAS	226
Cláudia Maria Mendes Gontijo Fabrícia Pereira de Oliveira Dias	
SOBRE AS/OS AUTORAS/ES	245

PREFÁCIO



Aquele que é convidado a fazer um prefácio de uma obra geralmente é o último a entrar na “roda” porque os textos já foram entregues pelos autores. As mãos já se juntaram em torno de algumas ideias e propósitos; os organizadores já escolheram o tom e deram à obra um movimento. Mas a “roda” só está fechada aparentemente. Sempre se pode estender as mãos a quem dela quer participar, seja para orar, para dividir o pão, para aquecer, para encenar, para conversar, compartilhar ideias, para cirandar.

Nos boletins publicados quando da fundação da editora Giroflé (1962-1964), Sidónio Muralha (1920-1982) recorda que os homens, os pássaros e as canções emigram. Diríamos que as ideias e os sonhos também. Sem pedir autorização, passaportes ou vacinas, as canções atravessam fronteiras, aceleram corações, acendem nossos olhos e fazem dançar um povo. Ainda segundo ele, Giroflé, uma planta de cinco folhas que lembram a marca dos cinco dedos da mão humana, deve ter sido uma bela e antiga cantiga da França que percorreu o mundo, de estrada em estrada, de província em província, de rua em rua, de casa em casa, unindo crianças numa gigantesca dança de roda, em que meninos e meninas cantando se dão as mãos.

Assim Sidónio Muralha anuncia a criação de sua editora Giroflé, que “nasceu de uma dança de roda” (1963, p. 1), em que artistas plásticos, psicólogos, pedagogos, escritores, cineastas e arquitetos se deram as mãos para formar um círculo em volta de uma ideia. E, mais do que uma ideia, se deram as mãos ao redor

de um movimento – necessário, urgente e útil – que condensava uma declaração de princípios: “escrever um livro infantil é bom. Criar uma literatura infantil é melhor” (MURALHA, 1963, p. 1).

No momento do convite para prefaciar *História(s) de alfabetização, leitura e escrita: concepções, práticas e materialidades*, eu lidava com documentos referentes à primeira edição de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, publicada pela editora Giroflé, e as cartas escritas por Sidônio Muralha falavam do “tempo Giroflé”, momento da criação da editora, como uma circunstância feliz, uma vez que intelectuais e artistas se reuniram em torno de uma ideia/movimento, com a finalidade de elevar o nível da literatura infantil com alta qualidade gráfica. Mas falavam também do fim deste projeto e da falência da editora em um período tumultuado do ponto de vista econômico, social e político, que culminaria com a instauração da ditadura militar (1964-1985) em nosso país.

A escrita do prefácio foi se misturando com esta imagem de uma “dança de roda” que produz um projeto editorial coletivo e vigoroso, intencionalmente propositivo e audacioso para aqueles tempos de Giroflé. E, durante minha leitura dos textos que compõem a *História(s) de alfabetização, leitura e escrita: concepções, práticas e materialidades* foi se intensificando esta ideia de uma roda composta por várias vozes e mãos unidas em torno da publicação de um projeto científico coletivo e vigoroso, intencionalmente voltado para a discussão e reflexão sobre problemas ainda não totalmente resolvidos e nem qualitativamente equacionados no campo da leitura e da escrita, em nosso país. Um projeto construído ao longo de 20 anos, em que autores e autoras se mantiveram em diálogo e em parceria para a compreensão de questões ligadas à alfabetização, leitura e escrita: uma circunstância feliz e produtiva.

É preciso anunciar, propor, divulgar, compartilhar, resistir, experienciar curiosidades e *esperançar* bonitos amanheceres, porque, como escreve Cecília Meireles, em *Giroflê, Giroflá* (1982):

A vida vai sendo levada para longe, como um livro, que tristes querubins contemplam resignados. Ah, mas as pálidas imagens ainda resistem: saem dos primitivos lugares, aparecem onde não as esperávamos, desdobram-se de outras figuras que nos apresentam, acordam as primeiras experiências, as indelévels curiosidades do nosso amanhecer no mundo (MEIRELES, 1982, p. 3).

No momento atual – ao contrário do despertar de belas experiências e de modos curiosos de amanheceres previstos por Cecília Meireles – também fantasmas nos perseguem; surgem de lugares inesperados, desdobram-se em temores, acordando em nós imagens que acreditávamos banidas. Nem tudo é belo e poético, por isso é preciso insistir nas danças de roda, em “tempos Giroflê”, em que pessoas se unem para cirandar ao som de uma música que clama, com ênfase, pela democracia e educação com qualidade para todos os brasileiros, de modo que as imagens que ainda resistem em nós não sejam pálidas e tampouco desesperançosas, porque elas podem também prometer que o nosso amanhecer no mundo seja melhor e mais humano. E é o que esta obra nos propõe, entre outros tantos pensares.

Uma dança de roda (ou de ideias, sonhos, propósitos, estudos, conversas e leituras) só é fechada aparentemente. Há sempre a possibilidade de entrar mais um para formar um círculo à volta dos propósitos e sonhos que movimentam a ciranda. Juntar forças, com alegria e maestria. Há sempre a possibilidade de um leitor desta obra sentir-se convidado a entrar na roda, podendo mudar uma palavra ou uma rima, modificando alguns gestos ou passos, adaptando-os ao seu tempo e lugar, mas sem deixar de embalar-se por esta canção e de inspirar-se para a produção de novos (os seus) jeitos de cirandar.

Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Março de 2022.

Referências

MEIRELES, Cecília. **Giroflê, Giroflá**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Moderna, 1982.

MURALHA, Sidónio. **Boletim Pedagógico da Editora GIROFLÉ n. 2**, nov. 1963. São Paulo, SP: Editora Giroflê, 1963.

APRESENTAÇÃO



História(s) de alfabetização, leitura e escrita: concepções, práticas e materialidades, obra composta a várias mãos, se insere nos eventos comemorativos dos vinte anos de criação do ALFALE – Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar. Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq em 2001, o ALFALE tem uma trajetória ligada à Universidade Federal de Mato Grosso e, mais recentemente, à Universidade Federal de Rondonópolis.

Desde sua criação, muitas foram as pesquisas desenvolvidas, aprofundando tanto aspectos da história da alfabetização, da leitura, da escrita e dos livros escolares, quanto questões de alfabetização, leitura, escrita e ensino da língua materna, enfrentadas hoje por professores. É certo que tudo isso constitui um grande avanço, mas sabe-se que ainda há muito a ser feito no campo do conhecimento eleito para o desenvolvimento das pesquisas.

Em 2021, por ocasião dos vinte anos do grupo, dentre as atividades comemorativas, organizamos a coletânea *Diálogos emergentes: reflexões sobre alfabetização e letramento*, publicada pela Editora da UFMT – EdUFMT, que reúne estudos na perspectiva contemporânea e onde podem ser encontradas maiores informações sobre o histórico do ALFALE.

Neste momento, ainda sob a égide da comemoração e do registro de parte do trabalho realizado em duas décadas, reunimos parceiros/autores/autoras, cuja marca principal é um vínculo histórico com o ALFALE, para continuar o diálogo. São pessoas que estudam o campo da alfabetização leitura e escrita na perspectiva his-

tórica e conhecem e/ou participam/participaram da história desse grupo de pesquisa. Vinculadas a onze diferentes instituições – o que por si só representa o diálogo e a parceria institucional e pessoal mantidos com o ALFALE –, se debruçam sobre seus estudos, e, assim, inserem mais um capítulo nas memórias desse grupo de pesquisa.

A obra *História(s) de alfabetização, leitura e escrita: concepções, práticas e materialidades* é composta por 14 capítulos que nos convidam a um passeio pela história da alfabetização, da leitura e da escrita.

Abre essa coletânea a pesquisadora **Maria R. L. Mortatti** que aborda dois nomes que são ícones da educação brasileira e não poderiam deixar de estar em nossas reflexões: Paulo Freire e Magda Soares. Mortatti homenageia merecidamente esses nobres educadores, com o ensaio *Paulo Freire e Magda Soares: inspirações para esperar*. As contribuições desses educadores para a construção de uma educação democrática e de qualidade lançaram luzes em aspectos essenciais da alfabetização, gerando elementos e nutrindo pesquisadores que os sucederam nesse último meio século de educação e continuação, por muito tempo.

No texto *Cultura Empírica Docente e Cultura Material e Imaterial da Alfabetização: Artefatos e Práticas Alfabetizadoras como Patrimônio Histórico Educativo*, a autora **Eliane Peres** apresenta reflexões que evidenciam a criação/elaboração de uma cultura alfabetizadora que se revela nas relações construídas em salas de aula. Para ela, três dimensões (cultura empírica docente, cultura material e imaterial) se articulam para que essa construção se realize e devem ser/estar bem articuladas, de modo a tornar possível a compreensão de nossa identidade e a cultura alfabetizadora que construímos em nossa trajetória, com o coletivo de educadores.

O texto *A pesquisa histórica sobre o livro e a biblioteca*, de **Sheila Cristina Ferreira Gabriel**, é parte de um ensaio que tem por objetivo apresentar as reflexões sobre a historiografia do Livro e da Biblioteca no contexto da teoria e metodologia da história. Foram adotadas a perspectiva da História Problema, de Febvre (1989), da operação historiográfica de Certeau (2002), da interdisciplinaridade, sugerida por Bloch (2001) e, ainda, as perspectivas de pensadores influenciados pela Escola dos Annales. A autora apresenta um rol de bibliografias, devidamente acompanhadas de resumo indicativo, realizando importantes reflexões. Espera estimular reflexões teórico-metodológicas sobre o campo da História, como um todo, e da História Cultural, especificamente.

Com o texto *Dimensões institucionais e acadêmicas das culturas escolares na configuração dos livros de alfabetização no Brasil*, a pesquisadora **Tânia Maria**

F. Braga Garcia apresenta algumas reflexões sobre o tempo presente, saturado de notícias trágicas e desmotivadoras, sobre números de analfabetos, ausência de aprendizagens, incompetência dos professores etc. Tal situação desperta, na pesquisadora, a retomada de sua trajetória na relação com o tema do aprendizado da leitura e da escrita. O confronto de seu registro de memórias com livros, projetos e outros recursos que circulam no campo educacional revela sua contribuição para a maturidade, na análise que elabora. A autora apresenta o percurso da construção da alfabetização ao longo das últimas décadas, apontando avanços na trajetória, desde a década de 1960, com o Mobral de Paulo Freire, ao PNLD, em 2017, quando esse programa foi reformado.

As autoras **Cancionila Janzkovski Cardoso** e **Alessandra Pereira Carneiro** apresentam no texto *Produção de Cartilhas em Mato Grosso: Políticas Públicas e Formação de professores (1977-1989)* dados de pesquisas que tematizam a elaboração de cartilhas em Mato Grosso. Cardoso (2010) e Rodrigues (2012) se inscrevem na história da alfabetização, abordando a produção, circulação e utilização de duas cartilhas tidas como regionais: a *Cartilha Ada e Edu* e a *Cartilha ...Estou lendo!!!*. A primeira cartilha aparece vinculada a uma política pública nacional de alfabetização, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os anos de 1975-1979. Nasce em 1977, com o título de *Nossa Terra Nossa Gente*. Logo encampada/editorada pela Bloch Editores como *Cartilha Ada e Edu*, circulando, pelo menos, até 1985. Por sua vez, a Cartilha “...Estou lendo!!!” surge no contexto local, 1978, quando a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, na esteira da política nacional, estabeleceu como objetivo concorrer para a minimização da retenção dos alunos da 1ª Série, pela introdução de metodologias específicas em alfabetização. As autoras situam essas produções nas relações existentes entre produção didática, políticas públicas e formação de professores.

No texto *Prefácios de Manuais Escolares de iniciação à leitura produzidos em Portugal e no Brasil do século XIX*, **Francisca Izabel Pereira Maciel** e **Juliano Guerra Rocha** elegem para análise prefácios de manuais escolares, desses dois países, durante o século XIX. Os pesquisadores procuram compreender as estratégias discursivas utilizadas por seus autores para fundamentar a escrita desses textos no conjunto dos manuais escolares. Analisam quatro manuais contemporâneos, que circularam no Brasil: dois portugueses e dois brasileiros. Os portugueses: *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, de António Feliciano de Castilho (2ª edição, 1853) e *Cartilha Mater-*

nal ou Arte de leitura, de João de Deus (3ª edição, 1878). Os brasileiros: *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho*, João Vicente Martins (edição de 1854) e *Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar (edição de 1877). Concluem que os prefácios constituem *um* protocolo de leitura, suscitando *outros (múltiplos)* olhares sobre esse mesmo objeto de estudos.

A pesquisadora **Marijâne Silveira da Silva** apresenta o texto *Circulação de livros de leitura e cartilhas na imprensa periódica de Mato Grosso entre as décadas de 1930 e 1960*, no qual analisa a circulação de livros de leitura e cartilhas veiculados pela imprensa periódica mato-grossense. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental, de cunho historiográfico, adotando o jornal como fonte primária, confrontando-a com relatórios, regulamentos, mensagens presidenciais entre outros documentos. A busca de títulos de livros e cartilhas nas páginas da imprensa revelou-se promissora dando maior visibilidade aos impressos didáticos que circularam em Mato Grosso no período em pauta. Além disso, acrescenta-se a vantagem de possibilitar compreender algumas relações entre a circulação desse recurso didático e a adoção e uso de métodos de ensino de leitura.

No texto *Livros didáticos de Língua Portuguesa em Mato Grosso – 1970 a 2000: casos de produção e circulação*, a pesquisadora **Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva** traz reflexões apresentando dados sobre livros didáticos de Português, que circularam em Mato Grosso, especialmente destinados às quintas séries do Ensino Fundamental. A autora recorre a bibliotecas públicas e particulares de Cuiabá-MT e entrevista professores de Língua Portuguesa que trabalharam no período em pauta. Suas reflexões passam pela questão da produção de livros nessa região e a localização de dois livros didáticos produzidos em Mato Grosso.

No texto *Os Sentidos da alfabetização em Diários de Classe de Professoras Mato-grossenses: 1975-2004*, **Luciane Miranda Faria** relata dados de sua pesquisa, realizada na extinta Escola Estadual Dom Galibert, em Cáceres-MT. O trabalho foi empreendido para compreender as práticas de alfabetização, naquele período. A autora tomou por base as contribuições dos campos da Educação, Linguagem e da História (História Cultural e História Oral) buscando, assim, os sentidos que foram se constituindo na configuração textual dos diários de classe das alfabetizadoras da escola no período delimitado e, ainda, cruzando seus dados com informações obtidas em entrevistas com alfabetizadoras que atuaram durante o período de atividade da escola, desde a criação até sua extinção. Pelos diários de classe foi possível conhecer as concepções de alfabetização que transitaram no período e concluir que, embora

algumas práticas permaneçam cristalizadas, novas proposições foram determinando novas práticas. O diálogo entre as fontes e as normas instituídas e em vigência foi determinando as práticas da alfabetização.

A pesquisadora **Terezinha Fernandez** apresenta o texto *Alfabetização no Grupo Escolar Caetano Dias em Mato Grosso (1961-1973): percursos do ensino de leitura e da escrita*, no qual analisa aspectos da reorganização de escolas primárias para o Grupo Escolar Caetano Dias, em Diamantino-MT, e o seu processo de ensino de leitura e da escrita na alfabetização. Com os resultados foi possível para autora a construção de um percurso histórico desse grupo escolar, apontando indícios de apropriações das normatizações vigentes nas práticas de ensino de leitura e escrita das professoras que atuaram nessa escola, com variações nos modos de ensinar, com predominância do método sintético privilegiando lições e atividades cartilhescas. O estudo contribuiu, também, para a compreensão da importância da preservação das fontes documentais e orais, para a constituição de uma memória da cultura escolar, abrangendo a organização da escola, a formação de professores e atuação dos inspetores escolares, e apontou para possíveis mudanças e permanências nos processos de alfabetização mato-grossenses.

Com o texto *As diferentes versões da obra "O menino poeta", de Henriqueta Lisboa: interferências das editoras, da materialidade e de leitores especializados*, **Raquel Cristina Baêta Barbosa** e **Isabel Cristina Alves da Silva Frade** analisam essa obra de poesia infantil publicada pela primeira vez em 1943 e reeditada até 2008, tendo cinco distintas versões, no contexto escolar e nos programas de incentivo à leitura. As autoras analisaram elementos do contexto de produção, assim como o papel das editoras e dos leitores especializados. São analisados também aspectos de sua materialidade, com o objetivo de compreender a produção de cada versão. De acordo com as autoras, a partir da segunda edição "O menino Poeta" sofre interferências que alteram seu estatuto de livro literário, adquirindo finalidades didáticas e pedagógicas de formação de professores. As interferências das editoras e as intervenções institucionais direcionaram e contribuíram para a permanência de "O menino Poeta", desde 1943 até sua última edição em 2008.

Joel Martins Luz, no texto *Arquivos viáveis à memória e à história da educação: documentos e documentação da Escola Sagrado*, aponta dados relacionados à fundação dessa escola em 1949, com a finalidade de alfabetizar as pessoas da região da cidade de Rondonópolis-MT, na época, um pequeno povoado. O autor propõe-se a construir uma memória particular, como uma extensão à escrita

da história da educação mato-grossense, especialmente aos aspectos das culturas escolares localmente construídas. O pesquisador estrutura sua exposição em três seções: na primeira menciona os muitos papéis dispersos, a aproximação ao arquivo, o diagnóstico, a higienização; na segunda refere-se à organização dos documentos que foram emergindo e dando pistas à uma operação historiográfica; e na última, apresenta o resultado preliminar da documentação identificada no arquivo permanente da escola. Todas as seções estão articuladas em torno da história das culturas escolares.

No texto *Práticas escolares na Escola Modelo Barão de Melgaço: administração do Diretor Nilo Póvoas (Cuiabá-MT, 1934-1935)*, **Lázara Nanci de Barros Amâncio** apresenta reflexões sobre o período em que Nilo Póvoas, cidadão mato-grossense, dedicou-se à administração da escola mais famosa do estado, sediada no Palácio da Instrução. A Escola Modelo Barão de Melgaço deveria atender à prática de magistério da Escola Normal. A autora recorre a duas fontes principais: um Livro de Portarias Internas e um Livro de Correspondências Oficiais. Essas fontes e suas análises permitiram descortinar algumas práticas desenvolvidas na Escola Barão de Melgaço, evidenciando seu papel na constituição do cidadão patriota e republicano. Mediante o uso da escrituração escolar, o diretor deixa entrever práticas que valorizam o bom funcionamento das instituições sob sua responsabilidade, mas oculta a verdadeira função da Escola Modelo: ser *locus* de aprendizagem de professores. A gestão desse diretor foi marcada pela ênfase na formação cívica de alunos e professores, com forte valorização de símbolos de exaltação à pátria e às autoridades estatais.

Encerram a coletânea, com chave de ouro, **Claudia Maria Gontijo e Fabrícia Pereira de Oliveira Dias** que apresentam o texto *Bloco Único como política capixaba de alfabetização: entre recomendações e vivências*. As autoras problematizam o projeto Bloco Único no Espírito Santo, medida político-pedagógica elaborada pelos órgãos gestores da educação na década de 1990, ressaltando concepções de alfabetização e sugestões práticas para uma mudança no processo de aprendizagem. Segundo as pesquisadoras, o projeto adotado pela Secretaria de Educação do Estado constituía-se numa proposta que visava garantir maior flexibilidade na construção do aprendizado, evitando-se as interrupções nos percursos escolares. Os procedimentos metodológicos de análise de documentos, especialmente do material *Fundamentação Teórico-Metodológica* (Espírito Santo, 1993) e o diálogo com profissionais envolvidos com a alfabetização, permitiram que as pesquisado-

ras, entre muitas reflexões, afirmassem que as mudanças pontuadas nos registros oficiais não conseguiram modificar, efetivamente, as práticas de alfabetização, mantendo as configurações tradicionais de ensino de leitura e escrita.

Esperamos, por fim, que a rede de pesquisadores/as e de saber constituída em *História(s) de alfabetização, leitura e escrita: concepções, práticas e materialidades* possa trazer contribuições para o campo da alfabetização, ampliando o diálogo e inspirando novos empreendimentos investigativos, afinal, como canta o poeta Fernando Pessoa, “Uns, com os olhos postos no passado, veem o que não veem; outros, fitos os mesmos olhos no futuro, veem o que não pode ver-se”.

As organizadoras

Rondonópolis-MT, 24 de março de 2022

Referências

BERTOLDO, Sandra Regina F. *et al* (org.). **Diálogos emergentes**: reflexões sobre alfabetização & letramento. 1. ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2021, 282 p.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**: obra poética III. Notas de Jane Tutikian. Porto Alegre-RS: L&PM, 2006.

PAULO FREIRE E MAGDA SOARES: INSPIRAÇÕES PARA ESPERANÇAR



Maria R. L. Mortatti



Magda Soares com estatueta de Paulo Freire¹

Inspirações

A história recente da alfabetização no Brasil continua marcada por disputas em torno de métodos de alfabetização, como apresento detalhadamente no artigo “Brasil, 2091: notas sobre a ‘Política Nacional de Alfabetização’” (MORTATTI, 2019). Acima dessas disputas, porém, estão os educadores Paulo Freire e Magda Soares, que, desde a segunda metade do século XX, marcam e inspiram, com suas vidas e obras, uma compreensão dos problemas pluriseculares do ensino-aprendizagem inicial da língua escrita, como uma questão política, que não pode ser resumida a métodos didáticos, pois envolve diferentes facetas da construção de um projeto de nação.

No caso de Paulo Freire e Magda Soares, trata-se de um projeto de nação por meio do qual se busca concretizar e garantir o direito de todas as crianças, jovens, adultos e idosos a aprender a ler e escrever a palavra e o mundo, como luta incessante para a superação de realidades sociais perversas e construção da justiça social.

¹ Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/19737/magda-soares-lanca-novo-livro-sobre-12-anos-experiencia-pratica-de-alfabetizacao-em-lagoa-santa-mg?gclid=CjwKCAiAx8KQBhAGEiwAD3EiP1b9FqNznJdd0ZeoAU-411ffqMKdMyDwAd5SBu-3xhGfpzvi0E-9fRoCO2QQAvD_BwE

Compreender, portanto, os legados desses dois educadores, neles se inspirar e com eles aprender é, sobretudo nos dias atuais, um imperativo para educadores e alfabetizadores de nossa geração e das seguintes — talvez por séculos ainda —, que compartilham a necessidade desse projeto de nação que tem a educação pública, universal e gratuita como um de seus principais pilares. Esse é o objetivo deste ensaio em homenagem a ambos.

Os primeiros cem anos de Paulo Freire

Como se sabe, o educador e filósofo Paulo Reglus Neves Freire (Recife/PE, 19.9.1921 – São Paulo/SP, 2.5.1997), o “Patrono da Educação Brasileira” (Lei n. 12.162/12), é um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. É o brasileiro mais homenageado com dezenas de títulos de Doutor *Honoris Causa* em universidades estrangeiras; com muitos prêmios e homenagens, como “Educação para a Paz”, da Unesco, em 1986; Ordem do Mérito Cultural, do governo brasileiro, em 2011; Patrono da Associação Brasileira de Alfabetização, em 2012. Integra o *International Adult and Continuing Education Hall of Fame* (Universidade de Oklahoma – EUA) e o *Reading Hall of Fame*. Sua vida e obra são fonte de inspiração e objeto de estudo em universidades brasileiras e estrangeiras e em centros de estudo batizados com seu nome no Brasil, na África do Sul, na Áustria, na Alemanha, na Holanda, em Portugal, na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá. Conforme pesquisa realizada em 2016, pelo professor Elliot Green, da *London School of Economics*, a versão em inglês de *Pedagogia do oprimido* é a terceira obra mais citada no mundo naquele ano. Escrito em 1968, durante o exílio no Chile e proibido no Brasil, onde foi publicado somente em 1974, é o único livro brasileiro na lista dos 100 títulos mais pedidos pelas universidades de língua inglesa.

Como se sabe, também, para Paulo Freire, a educação é um ato político, ou seja, não é neutra em suas finalidades, conteúdos e métodos de ensino. Sua filosofia e concepção crítica se fundamentam na opção política por uma educação humanizadora, emancipadora e transformadora, em defesa dos “esfarrapados do mundo [...] e os que com eles lutam” para a construção de um projeto de nação mais justa e igualitária.

Uma de suas contribuições mais comentadas — e talvez menos conhecidas, de fato — é o método de alfabetização que criou e foi utilizado pela primeira vez em 1963, na cidade de Angicos/RN, tendo alfabetizado em 40 horas, sem

cartilha, 300 trabalhadores rurais, em um projeto-piloto do que seria o Programa Nacional de Alfabetização do governo do presidente João Goulart, deposto com o golpe militar em março de 1964. Esse método se baseia na experiência de vida das pessoas em seu contexto social e se desenvolve por meio de prática dialética e dialógica, com a finalidade de promover a conscientização política dos alfabetizandos, contrapondo-se à “educação bancária”. Não deve ser confundido, portanto, com mais um método, no sentido de mero conjunto de passos e procedimentos técnico-didáticos característicos das plurisseculares disputas políticas entre métodos sintéticos e analíticos para o ensino inicial da leitura e escrita, que se repetem desde ao menos o século XIX e, com outro matiz ideológico, renovam-se neste momento, no Brasil, obrigando-nos a recordar a advertência de Paulo Freire, em *Educação como prática de liberdade* (1967, p. 18):

[...] o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

Isso e muito mais ainda se sabe e se pode e se deve estudar e dizer sobre esse educador/filósofo e a importância de seu legado para muitas gerações — passadas, presentes e futuras — de educadores e alfabetizadores.

Como muitos professores e pesquisadores de minha geração, tive o privilégio de conhecer Paulo Freire e sua obra quando cursava o mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), nos anos 1980. Foi uma feliz coincidência estar naquela época, naquela universidade e poder vê-lo e ouvi-lo em suas aulas e em eventos acadêmicos. Eram momentos sempre impactantes, que ainda ecoam na memória e na releitura dos primeiros livros dele que conheci: *Pedagogia do oprimido*, *A importância do ato de ler*, *Educação como prática de liberdade*. Do primeiro, ficou-me a advertência: “A superação da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um polo a outro”. Do segundo, o aforismo pedagógico: “A leitura do mundo *precede* [mas não substitui] a leitura da palavra”. Do terceiro, o “princípio” de seu pensamento e atuação: a “politicidade intrínseca” do analfabetismo, da alfabetização e da educação.

Devo o encontro com Paulo Freire aos que se empenharam para que, com seu retorno ao país, após 15 anos de exílio, ele se tornasse professor no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da Unicamp. Uma peça antológica do “processo kafkiano” para confirmação de sua contratação é o indinado “não parecer”, de 25/05/1985, elaborado pelo então chefe daquele departamento, o professor Rubem Alves:

[...] meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas ele se sustenta sozinho. Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir. A questão não é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

Especialmente com a comemoração de seu primeiro centenário, em 2021, em que Paulo Freire é rememorado e celebrado — e não apenas no Brasil —, a questão já não é mais se desejamos tê-lo conosco ou se ele deseja trabalhar ao nosso lado. Seu legado está intrinsecamente incorporado ao patrimônio educacional e cultural brasileiro e mundial.

Os primeiros 90 anos de Magda Soares

Como se sabe, a grande dama da educação brasileira, Magda Becker Soares (Belo Horizonte/MG, 07.09.1932) é uma das educadoras mais notáveis e atuantes na história da educação e da alfabetização no Brasil. É professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Letras, mestre, doutora e livre-docente em Educação. Atuou como professora em escolas primárias e secundárias, e, na UFMG, participou da criação da Faculdade de Educação (FaE), da qual foi também diretora, formou milhares de professores, orientou dezenas de teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação, e, em 1990, Ano Internacional da Alfabetização (Unesco), fundou o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da FaE, do qual foi diretora até 1995 e onde continua atuando como colaboradora.

Participou também da criação e foi coordenadora do Grupo de Trabalho “Alfabetização, leitura e escrita”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e atuou como consultora *ad hoc* ou membro de instituições e

órgãos nacionais e internacionais, como: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo; grupos de trabalho do Ministério da Educação, para avaliação de livros didáticos de língua portuguesa e cartilhas de alfabetização; conselhos editoriais de periódicos científicos nacionais; *World Congress Committee da International Reading Association*; Grupo *Experts on Education Indicators*, designado pela Unesco para avaliação e revisão dos documentos *World Education Report - 1993 e 1995*.²

Depois de se aposentar, em 1999, continuou atuando como professora e pesquisadora, com destaque para o projeto sobre alfabetização e letramento que vem desenvolvendo, desde 2007, como voluntária, com o Núcleo de Alfabetização e Letramento junto à rede municipal de educação de Lagoa Santa, na região metropolitana de Belo Horizonte.

É autora de livros didáticos de língua portuguesa e de artigos e livros sobre alfabetização e letramento, que se tornaram clássicos e referências obrigatórias para professores, pesquisadores e gestores da educação, como: o artigo “As muitas facetas da alfabetização” (1985); e os livros *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (1986), *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989/2001), *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), *Alfabetização: a questão dos métodos* (2017); *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020), no qual compartilha a base teórica e as experiências do projeto de alfabetização no município de Lagoa Santa.

Por suas importantes contribuições para a educação brasileira, recebeu muitos prêmios e títulos, entre os quais: Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Comendador, concedido pela Presidência da República do Brasil (2000); Presidente de Honra da ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização, em 2012; Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e Tecnologia (CNPq/MCTI), em 2015 — a primeira educadora a receber essa mais importante honraria nacional em ciência e tecnologia; Prêmio Jabuti – Educação e Pedagogia, em 2017, pelo livro *Alfabetização – A questão dos Métodos*.

Uma de suas contribuições mais conhecidas e citadas é a proposta de alfabetizar letrando, que também busca superar a plurissecular questão dos métodos de alfabetização, não devendo ser confundida com mais um deles, como alerta a educadora:

² Essas informações se encontram também em: Mortatti; Oliveira (2011).

[...] em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*. (SOARES, 2016, p. 35)

[...] se método é *caminho* [...] em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpodem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança — dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita — para orientar seus próprios passos e os passos das crianças — é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**. (SOARES, 2016, p. 352, grifos no original)

Isso e muito mais ainda se sabe e se pode e se deve estudar e dizer sobre essa dama da educação brasileira e a importância de seu legado para muitas gerações — passadas, presentes e futuras — de educadores e alfabetizadores.

Magda Soares é mestra, referência e inspiração para mim e os de minha geração — e das seguintes — que se dedicam ao magistério e aos estudos sobre alfabetização e educação. Sou leitora de seus textos, desde os anos 1980: como professora do então ensino de 1º. e 2º. graus, utilizei a série *Português através de textos*; e, como mestranda em educação, o livro *Linguagem e escola* e o artigo “As muitas facetas da alfabetização”. Nos anos 1990, após o doutorado e o ingresso como docente e pesquisadora na Unesp – Universidade Estadual Paulista, a obra de referência *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* foi decisiva para minhas pesquisas em história da alfabetização no Brasil e as de meus orientandos, assim como são seus livros sobre alfabetização e letramento publicados até hoje.

Nossos encontros não foram muitos, mas lembro bem de cada um. Inesquecíveis. Os mais significativos aconteceram no concurso de livre-docência, em 1997, de cuja banca ela participou; e, mais recentemente, por meio virtual, no lançamento da 2ª. edição (2021) de meu livro *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo

– 1876/1994 — resultante daquela tese de livre-docência — que desde a primeira edição, em 2000, conta com seu honroso e “profético” texto de apresentação.

Nas comemorações dos seus primeiros 90 anos, em 2022, quando Magda Soares recebe merecidas homenagens, especialmente de professores, alfabetizadores e pesquisadores — como no *e-book* “Cartas para Magda”, em que os organizadores reúnem cartas de amigos, colegas e alunos —, fica mais uma vez registrada a importância de seu legado que está também intrinsecamente incorporado ao patrimônio educacional e cultural brasileiro.

Para esperar

Contemporâneos entre si e de seu tempo, cada um a seu modo, enfatizando alfabetização de jovens e adultos ou de crianças, Paulo Freire e Magda Soares marcam a história da alfabetização no Brasil, por meio da atuação incessante em defesa da educação e alfabetização como ato político, visando à construção de uma sociedade mais justa, em que se concretize para todos o direito a aprender a ler e escrever a palavra e o mundo.

A despeito das atuais acusações negacionistas, infundadas e equivocadas por parte de alguns grupos políticos de extrema-direita ultraconservadora, que certamente nunca leram seus livros, esse educador e essa educadora ficam e ficarão por muitos outros séculos, lidos, estudados, aclamados e homenageados. Sempre necessários para os que compartilham da opção política por uma educação humanizadora, emancipadora e transformadora, visando à construção de um projeto de nação fundado na justiça social. E, sobretudo neste momento, são necessários e imprescindíveis para nos recordar do “imperativo existencial e histórico” que Paulo Freire — a quem Magda Soares chamou de seu “saudoso guru” — reafirma em *Pedagogia da esperança* (1992) e que ambos nos ensinam e inspiram com suas perenes vidas e obras:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992, s. p.)

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MORTATTI, Maria R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

MORTATTI, Maria R. L.; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. *In*: Mortatti, M. R. L. (org.) **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

CULTURA EMPÍRICA DOCENTE E CULTURA MATERIAL E IMATERIAL DA ALFABETIZAÇÃO: ARTEFATOS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS COMO PATRIMÔNIO HISTÓRICO EDUCATIVO



Eliane Peres

1. Introdução

Neste ensaio são apresentados e desenvolvidos três argumentos de forma articulada, quais sejam: (1) o de que a cultura empírica docente é a força motriz das práticas de alfabetização e precisa ser cuidadosamente estudada, do passado ao presente, para se compreender o que tem sido efetivamente o ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil; (2) o de que os artefatos (re)criados pelas professoras alfabetizadoras constituem-se patrimônio histórico-educativo do país; (3) o de que as práticas de alfabetização são um patrimônio imaterial de inestimável valor social, cultural, educacional e didático-pedagógico. Nesse sentido, alguns exemplos são referidos no presente texto, tanto em relação aos artefatos para/da alfabetização como patrimônio material, quanto às práticas alfabetizadoras como patrimônio imaterial.

A cultura empírica escolar é caracterizada como aquela que se dá no âmbito da experiência e se constitui “do conjunto das ações que os docentes criaram ou adaptaram para regular o ensino e a aprendizagem” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 120). Nesse sentido, pode-se falar de uma cultura empírica docente, entendida como a “cultura experiencial da escola e dos modos de fazer que pertencem ao patrimônio profissional dos docentes” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 62). Assim sendo, se reconhece a força das experiências docentes, enquanto um sistema cultural, que é constantemente feito, revisto e recriado no cotidiano das salas de aulas. Entendê-las como um patrimônio profissional contribui para caracterizar

essas experiências e práticas como cultura imaterial da alfabetização, aspecto que será tratado adiante.

Essa perspectiva anunciada supõe reconhecer o “mundo da ação como cultura efetiva e não apenas das teorias e das normas que buscam regular, a partir do contexto exterior, a vida das instituições” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 23). Assim, a vida da sala de aula não é regulada apenas pelas influências exteriores, seja da cultura política, seja da acadêmica, como caracterizou também Escolano Benito (2017). Se, por um lado, não há autonomia absoluta em relação ao contexto exterior, por outro, não há, igualmente, determinação irrestrita desse contexto. A dinâmica da relação exterior (normas, teorias, paradigmas, regulamentações, orientações etc.) x interior (o *fazer docente cotidiano* que advém das experiências, crenças, tradições pedagógicas etc.) é que explica a cultura da alfabetização.

Reafirma-se, assim, que na escola “subjaz não apenas um sistema estruturado de sociabilidade, mas toda uma cultura” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 35). Nesse sentido é que se argumenta pela compreensão, explicitação, estudos e discussões da cultura alfabetizadora criada e recriada histórica e cotidianamente nas escolas brasileiras. Enfatiza-se que a relação entre as culturas políticas (determinações legais, normativas, orientações pedagógicas etc.), acadêmica (produção teórica) e empírica permitirá compreender os processos alfabetizadores de maneira mais densa e qualificada. Quem somos efetivamente como “Nação alfabetizadora” passa necessariamente pela compreensão articulada dessas três dimensões. Aqui, contudo, a ênfase é na cultura empírica docente.

Assim, não desprezando a importância da produção teórica na área da alfabetização e da dimensão normativa, mas reconhecendo, como se destacou, que a cultura empírica docente é a força motriz das práticas de alfabetização e que dela derivou uma densa e importante cultura alfabetizadora no Brasil, é que tratar-se-á, a seguir, da relação entre ela e as culturas material e imaterial da alfabetização.

2. Cultura empírica docente e cultura material da alfabetização

Enfatiza-se, primeiro, que a cultura material escolar é entendida como o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso em espaços escolares, em específico no ensino e aprendizado da leitura e da escrita, compreendendo que esses artefatos são “mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, reveladora da dimensão social” (PERES; SOUZA, 2011, p. 56). Nessa pers-

pectiva destaca-se, portanto, a relação humana com o mundo material. No caso da alfabetização, trata-se, em especial, da relação das alfabetizadoras e alfabetizados com o mundo material mobilizado no ato de ensinar e aprender a ler e a escrever. Trata-se de compreender os sentidos, os usos, os processos de criação, recriação e ressignificação dos artefatos na alfabetização. Quando se atenta cuidadosamente para o mundo da alfabetização no Brasil, no passado e no presente, ver-se-á a riqueza, o potencial e a importância da cultura material nesse processo. O argumento pode ser de que não se trata apenas da alfabetização e do caso brasileiro: a cultura material escolar é importante e explicativa para/em qualquer etapa de ensino e em qualquer realidade observada. O argumento é correto. Parece haver, contudo, uma especificidade no Brasil no que tange ao ensino inicial da leitura e da escrita que decorre da associação de dois fatores, pelo menos: da precariedade histórica das condições materiais das escolas brasileiras e da criatividade das alfabetizadoras.

É plausível mencionar que a produção de materiais didático-pedagógicos ocorre em e para diversas etapas de ensino, mas na alfabetização há uma diferenciação pautada pela especificidade do objeto de conhecimento a ser ensinado, a língua escrita, pelas características das escolas e das turmas de estudantes, do planejamento, dos saberes das crianças e de seus interesses. Assim é que de um ano para outro alguns artefatos caem em desuso, outros são substituídos ou (re)criados pelas alfabetizadoras. Trata-se, assim, de um universo extremamente dinâmico.

A ação alfabetizadora implica considerar que essa referida especificidade vai além da produção de materiais didáticos estendendo-se, por exemplo, para os modos de corrigir os cadernos e as atividades dos alunos e alunas, as maneiras de introduzir as crianças na cultura escolar do Ensino Fundamental, de se comunicar com as famílias, de perceber a infância etc. As alfabetizadoras – em tempos mais longínquos a primeira professora que a criança tinha – quer deixar a sua marca na vida dos alfabetizados e alfabetizadas. E nessa artesanaria havia e há uma autoria, um modo de viver a docência que é diferente dos demais anos da Educação Básica.

Nesse sentido é que na história da alfabetização escolar brasileira sempre houve uma diversidade de artefatos didático-pedagógicos usados para alfabetizar, que são produzidos diretamente para serem utilizados nas salas de aulas ou são objetos de circulação social apropriados e reinventados pelas professoras para uso com alunos e alunas. Um exemplo desse último são os panfletos e propagandas comerciais impressas que, nas mãos de alfabetizadoras, viram material didático-

-pedagógico, jogos, lições, atividades etc. Essas materialidades constituem as práticas de ensino da leitura e da escrita e revelam os sentidos, as perspectivas e a cultura da alfabetização em diferentes momentos da história da educação escolar brasileira. Além disso, denotam um trabalho primoroso, cuidadoso, atencioso e comprometido das alfabetizadoras.

Assim sendo, se reconhece que os artefatos (re)criados pelas professoras no cotidiano das salas de aula de alfabetização são dos mais ricos, variáveis e funcionais na/da história da educação brasileira e são, pois, um patrimônio histórico-educativo do país. O argumento não inclui os materiais prontos, elaborados e estruturados disponíveis no mercado comercial ou disponibilizados em instituições e/ou programas de entidades privadas e públicas (governo federal e estaduais), muito embora eles possam ser analisados do ponto de vista de seus usos, que no cotidiano da sala de aula podem (e são) reinventados e ressignificados. Aqui trata-se daqueles artefatos criados e produzidos pelas próprias professoras, que caracteriza uma artesanaria intelectual e manual no fazer pedagógico. Nessa artesanaria do fazer cotidiano, as alfabetizadoras revelam-se criativas, inventivas, autônomas e produtoras de suas próprias práticas e das materialidades que constituem essas práticas.

Alguns exemplos de artefatos criados pelas professoras e que precisam, cada vez mais, serem reconhecidos como patrimônio pedagógico e histórico educativo podem ser elencados. Eles permitem “adentrar” as salas de aula, conhecer mais e melhor a realidade da alfabetização e compreender de forma mais efetiva as práticas de ensino da leitura e da escrita na história da educação brasileira, do passado e do presente. Entre esses artefatos, estão os que seguem¹:

1 Esses artefatos são listados com base em pesquisas realizadas e na experiência de quinze anos de trabalho em um centro de memória e pesquisa em alfabetização. Trata-se do Hisales (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O Hisales foi criado em 2006 e sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola, em especial da alfabetização, e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. Os principais deles são: (1) Cadernos de alunos (ciclo de alfabetização e outras séries); (2) Cadernos de planejamento de professoras; (3) Livros para ensino da leitura e da escrita, nacionais e estrangeiros; (4) Livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (1900-1980); (5) Materiais didático-pedagógicos; (6) Escritas pessoais e familiares. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais (Facebook e Instagram: @hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

- 1) cartilhas manuscritas, mimeografadas, fotocopiadas e impressas;
- 2) coletânea de atividades manuscritas, mimeografadas, fotocopiadas e impressas;
- 3) cartazes e painéis;
- 4) silabários e alfabetários;
- 5) letras móveis;
- 6) cartas, baralhos, fichas;
- 7) apostilas, álbuns, portfólios;
- 8) cadernos de registros de palavras, frases e textos;
- 9) jogos de letras, sílabas, palavras e frases;
- 10) brinquedos pedagógicos para alfabetização.

O mais ordinário dos artefatos criados/inventados pelas alfabetizadoras – especialmente aqueles que lançam mão dos chamados “materiais recicláveis/reaproveitáveis” – precisa ser reconhecido como importante e constitutivo da cultura alfabetizadora no contexto brasileiro². Não para fazer (ou aceitar) uma apologia “à pobreza”, a uma escola que se constrói no descarte, no imprevisto, na falta. Mas porque, de fato, a criação de artefatos pelas alfabetizadoras revela a apropriação de teorias e de conceitos, o reconhecimento das reais necessidades dos alfabetizandos, a dimensão criadora e autônoma da docência alfabetizadora, além de ações qualificadas e conscientes de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991), que não se trata de ações meramente metodológicas, de cunho inconsistente, inconsciente ou desassociadas das dimensões sociais, culturais e políticas e de pressupostos teóricos.

As professoras possuem e desenvolvem habilidades manuais – uma arte-sania que é da ordem manual e intelectual – que, via de regra, é menosprezada, quando não desqualificada (“elas querem receita...”; “elas só querem prática...”; “elas não se interessam pela teoria”; “elas ficam fazendo joguinhos”, entre outras manifestações correntes, especialmente no mundo acadêmico), advinda, especialmente, do histórico desprezo pelo trabalho manual no Brasil. Inventar materiais pedagógicos, propor atividades, (re)criar um jogo, por exemplo, é algo sério, difícil, inventivo (que o diga a rica indústria mundial de jogos e de brinquedos). Além disso, não é algo que se faz desprovido de teoria(s) e de embasamento em perspectivas de aprendizagem e de ensino, pelo menos.

² O Hisales mantém um acervo de mais de cem jogos e brinquedos pedagógicos para alfabetização e ensino da Matemática que foram feitos e utilizados por duas professoras que ensinaram, praticamente toda a vida profissional, em escolas situadas em zonas rurais. Todos eles feitos de materiais reaproveitáveis. A beleza, o cuidado, a inventividade e a qualidade com que foram feitos, projetados e usados é um exemplo do argumento aqui apresentado.

Considerar esse aspecto menor em relação a outros, constitutivos da docência das professoras, é, por vezes, uma posição que revela uma forma de “intelectualismo iluminado ou ilustrado”, um “academicismo” elitista, especialmente em relação aos *fazeres ordinários de classe* (CHARTIER, 2000). Esses *fazeres* constituem, nos argumentos aqui apresentados, a cultura imaterial da alfabetização, aspecto que será tratado a seguir.

3. Cultura empírica docente e cultura imaterial da alfabetização

Novamente retoma-se o primeiro argumento apresentado na seção anterior: o de que a mediação das professoras alfabetizadoras é a força motriz que constrói diariamente, nas escolas e salas de aula, uma densa e importante cultura alfabetizadora no país, que pode ser entendida como cultura imaterial da alfabetização. Caracteriza-se, essa última, como sendo as práticas e as experiências alfabetizadoras, nem sempre registradas, estudadas, explicitadas ou reconhecidas, mas que compõem um sistema cultural complexo, denso e qualificado, na perspectiva que caracterizou Escolano Benito (2017).

Considera-se, então, as práticas de alfabetização como um patrimônio imaterial de inestimável valor social, cultural, educacional e didático-pedagógico. Como se pode, pois, identificar, mapear e caracterizar a cultura imaterial da alfabetização? Através do estudo minucioso e criterioso das experiências, ações e práticas de alfabetização nas escolas brasileiras, como referido, tanto do passado, quanto do presente.

A cultura imaterial da alfabetização pode ser identificada e caracterizada, por exemplo:

- 1) nas estratégias que usam as professoras alfabetizadoras para introduzirem as crianças na cultura escolar do Ensino Fundamental;
- 2) nos modos de organização do espaço da sala de aula pelas alfabetizadoras, feitos de maneira a favorecer as trocas necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita;
- 3) na forma de organização e “gerenciamento” do tempo de aula para desenvolver as variáveis e plurais atividades que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita;
- 4) nas múltiplas ações feitas simultaneamente pelas professoras para atender cada aluno e aluna, duplas ou trios (passar/distribuir atividades, acompanhar sua exe-

- ção, responder perguntar, corrigir exercícios, resolver problemas etc.);
- 5) na invenção de estratégias de acolhimento e de construção de um ambiente afetivo que garantam o interesse e a vontade dos alunos e alunas em aprender a ler e a escrever;
 - 6) na prática de acompanhamento individual da aprendizagem de cada um, garantindo que os alunos e alunas executem as atividades diárias e avancem nas etapas de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita;
 - 7) na mobilização, na prática de sala de aula, todos os dias, dos conhecimentos necessários à alfabetização, que incluem o domínio da natureza do sistema alfabético e também dos processos de aquisição da escrita das crianças e jovens em processo de alfabetização;
 - 8) na condução do ensino da leitura e da escrita nas múltiplas e variáveis necessidades e interesses da classe;
 - 9) na promoção de práticas de leitura – incluindo a literária – que desenvolvam o gosto, o interesse e o conhecimento dos sentidos do ler;
 - 10) no estabelecimento de estratégias de ensino para que os alunos e alunas conheçam as formalidades e os sentidos da escrita;
 - 11) na organização e condução de atividades simultâneas para grupos heterogêneos no que tange ao aprendizado da leitura e da escrita;
 - 12) na criação e proposição de projetos e sequências didáticas que envolvam todos os conhecimentos necessários à leitura e à escrita;
 - 13) nas intervenções pedagógicas adequadas para cada fase específica da aquisição do sistema de escrita, identificando o momento certo de fazê-lo para cada aluno e aluna;
 - 14) na seleção e uso de diferentes materiais pedagógicos para processos diferenciados de aprendizagem da leitura e da escrita;
 - 15) nas estratégias de criação de um ambiente alfabetizador rico e variável;
 - 16) na condução do ensino da leitura e da escrita considerando os ritmos e processos individuais dos/as alunos/as, sem perder, contudo, a condução coletiva da classe;
 - 17) na criação, proposição e desenvolvimento de atividades lúdicas que envolvam as letras, as sílabas, as palavras, as frases e os textos;

- 18) nas formas de criação e recriação de atividades alfabetizadoras;
- 19) na execução de estratégias de avaliações variadas e cotidianas para acompanhar o desenvolvimento individual, conhecendo as necessidades de cada aluno ou aluna para que avancem nos conhecimentos da língua escrita;
- 20) no trabalho cotidiano em condições precárias e com escassez de materiais, criando, inventando, improvisando diuturnamente para ensinar, facilitar e promover a aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito escolar.

Esses são apenas alguns exemplos de como se pode caracterizar e analisar as práticas de alfabetização na perspectiva da cultura imaterial. Muito mais do que saberes, as professoras constroem um sistema cultural complexo, qualificado e ancorado em teorias, saberes, habilidades, experiências, vivências e tradições pedagógicas, que supõem conhecimentos linguísticos, pedagógicos, sociológicos, didáticos. Os aspectos acima salientados permitem sintetizar a cultura imaterial da alfabetização como sendo os *fazeres ordinários de classe* (CHARTIER, 2000).

O dinamismo, a efervescência, a imprevisibilidade, o imponderável de uma sala de aula fazem da docência uma atividade difícil, complexa e dinâmica. A docência alfabetizadora ainda mais, pois há especificidades que dizem respeito tanto ao objeto de conhecimento a ser ensinado, a língua escrita, quanto à responsabilidade de ser alfabetizadora, de não “fracassar”, de ensinar a todos a ler e a escrever. Criar materiais, inventar atividades, construir estratégias, inovar, renovar, variar, dinamizar, aperfeiçoar, improvisar são ações diretamente associadas à prática de alfabetizar. Nesse sentido é que as alfabetizadoras se reconhecem, se identificam e coletivamente constroem uma cultura empírica docente que é específica da tradição pedagógica brasileira, sendo, no contexto e na história da educação mundial, singular, irrepetível, criativa e qualificada.

Assim, para finalizar, reafirma-se que os artefatos criados e utilizados pelas professoras são um patrimônio cultural material que precisa ser valorizado, mapeado, reconhecido e densamente estudado para que seja possível conhecer e compreender, de fato, a realidade da alfabetização brasileira; que as práticas, aquilo que efetivamente as alfabetizadoras fazem nas salas de aulas, os *saberes e fazeres ordinários de classe*, caracterizam, pela sua singularidade, importância e densidade, o patrimônio imaterial da alfabetização.

Trata-se de três dimensões – cultura empírica docente, cultura material e imaterial – que precisam ser densamente articuladas para que possamos saber quem somos, quais são nossas identidades, histórias, memórias, práticas, ações,

experiências no ensino inicial da leitura e da escrita; qual é, de fato, a cultura alfabetizadora que construímos e temos construído como “Nação alfabetizadora”, que se quer uma “Nação alfabetizada”. Como se percebe, não se trata, pois, de algo menor no contexto do país e diz respeito ao coletivo dos educadores e educadoras.

Referências

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória, arqueologia**. [tradução de Heloísa Helena Pinta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva]. Campinas, SP: Alínea Editora, 2017.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870- 1925)**. 1. ed. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

A PESQUISA HISTÓRICA SOBRE O LIVRO E A BIBLIOTECA



Sheila Cristina Ferreira Gabriel

1. Introdução

Este texto é parte de um ensaio elaborado para a disciplina Territórios da História, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. E nesta oportunidade, tem por objetivo apresentar as reflexões sobre a historiografia do Livro e da Biblioteca no contexto da teoria e metodologia da história.

A questão que orientou a produção do ensaio foi saber de que modo a história do livro e da biblioteca se configura frente à historiografia e a proposta foi evidenciar em que perspectiva teórico-metodológica a pesquisa doutoral¹ se insere e apontar o caminho metodológico que se pretende empreender na pesquisa.

A História do Livro propicia perceber seu valor não apenas como um artefato que possibilita a materialidade do texto elaborado pelo autor, mas como um suporte que implica aspectos imateriais e subjetivos. O livro traz consigo, além das letras, da ordenação editorial e do próprio conteúdo, um significado simbólico (POLASTRON, 2013).

Há, na História, diversas manifestações sobre o significado do livro: como objeto sagrado, luz para a visão, designação de status social e intelectual, designação de poder, dentre outras representações. O livro é um corpo que carrega um espírito, no sentido Otletiano, cunhado em 1934, de que o espírito (conhecimento) se materializa e se perpetua por meio do livro (OTLET, 2018). Ele, o livro, é uma construção do ser humano, mas também colabora para a construção individual e coletiva desse ser. A expressão humana, por meio da linguagem, remonta à chamada Pré-história, com a linguagem oral e a pictórica, porém, essas não se mostraram suficientes. Assim, os indivíduos buscaram formas, de início, rudimentares, de se comunicar por meio da escrita, que foram, em diferentes tempos e espaços,

¹ A pesquisa doutoral, ainda em andamento, possui como objeto o livro e a biblioteca e pretende compreender seu significado e função para a sociedade Cuiabana, em Mato Grosso, no período da Segunda República brasileira.

registradas em suportes diversificados, utilizados de acordo com os recursos materiais, intelectuais e tecnológicos existentes ou disponíveis em cada época.

Não há dúvida da importância do livro como suporte que perpetua o conhecimento e que possibilita sua disseminação. A comunicação escrita, que tem como um dos suportes o livro, possibilitou ao ser humano acondicionar suas ideias, agilizando a construção de novos conhecimentos, uma vez que estes circulariam de forma mais ampla que a oralidade e atingiriam um número maior de sujeitos, principalmente depois da Imprensa de Gutenberg e, posteriormente, da Revolução Industrial. Com isso, a escrita se tornou um dos principais meios de comunicação dos seres humanos, que se difundia por intermédio dos periódicos, livros e outros suportes.

Atualmente, há diferentes tecnologias eletrônicas que mobilizam a comunicação escrita, contudo, em tempos imemoriais havia somente os livros em argila, papiro, madeira, pergaminho e, por fim, em papel, que serviam como receptáculos dos textos escritos, portanto, do saber. Mesmo hoje, uma das formas mais utilizadas para a perpetuação do conhecimento é a escrita, seja em livros ou textos elaborados antes de serem transmitidos pelos jornalistas, nos enredos que serão encenados, ou no ensaio escrito previamente para ser oralizado em uma palestra, aula ou outro evento. Enfim, a despeito dos avanços tecnológicos, o texto escrito se mantém forte e os suportes que o materializam e o divulgam ainda se traduzem, principalmente, em livros e também, periódicos.

Nesse contexto, o livro é um dos suportes que perpetua o espírito do seu autor e, ao ser acessado por outro sujeito, poderá contribuir para a construção de novos conhecimentos, e esses, por sua vez, serão registrados e, assim, também perpetuados. Desse modo, o livro é produto e produtor dos conhecimentos (do espírito) dos seres humanos, indissociáveis desses. Logo, eles tanto influenciam quanto são influenciados pelos seres humanos e sua dinâmica (ELIAS, 1993). E por fazerem parte da realidade humana, os livros são afetados por fatores que permeiam suas experiências, como o econômico, social, cultural e político. Assim, não há como abordar o livro sem discutir sobre os aspectos humanos que envolvem sua produção, disseminação ou censura.

Diante dessas reflexões visualiza-se a sempre atual relevância do livro e de seus desdobramentos (autores, editores, livrarias, leitores, bibliotecas), reside aí a justificativa de uma pesquisa histórica que se apodera desse objeto, porque discutir sobre o livro e a biblioteca é colocar em pauta as experiências humanas.

Atualmente, as bibliotecas são consideradas como espaços de memória, instrumentos culturais, espaços de sociabilidade, democratizadoras do saber, dentre outros adjetivos. Todavia, nem sempre foi assim. As bibliotecas, por serem instituições criadas pelo e para o homem, foram e são influenciadas pela dinâmica social da qual fazem parte. Elas serviram como espaço de guarda e proteção do saber; como espaço de disseminação do conhecimento; e, por fim, de democratização, ou seja, elas foram acompanhando a demanda da sociedade, sendo assim, sua função é mutável e se altera no decorrer do tempo.

Adota-se as perspectivas da História Problema, de Febvre (1989), ou seja, todo o trajeto metodológico é orientado por uma questão, uma dúvida a ser esclarecida; da operação historiográfica de Certeau (2002), em que as experiências e vivências do pesquisador influenciam todo o seu percurso investigativo; da interdisciplinaridade, sugerida por Bloch (2001), ao observar as contribuições que diferentes áreas do conhecimento podem fornecer; e, ainda, as perspectivas de diferentes pensadores ligados ou influenciados pela Escola dos Annales, no tocante à utilização de fontes diversas que, juntamente com um método de análise, possam contribuir para as reflexões e interpretações que culminarão no discurso histórico.

Assim, espera-se, com este ensaio, estimular reflexões teórico-metodológicas sobre o campo da História como um todo e da História Cultural, especificamente.

2. A história do livro e da biblioteca no contexto da Nova História Cultural

A preocupação do homem em vasculhar o passado faz parte de sua natureza, a inquietude decorrente de sua curiosidade o fez empreender investigações desde tempos remotos. No entanto, inicialmente, havia uma preocupação intensiva e exclusiva em reconstituir e retratar a vida dos “grandes” homens, os eventos relacionados às guerras e à política, ao passo que os aspectos da vida cotidiana dos homens e mulheres comuns, das questões econômicas, sociais e culturais e as que incluíam a história do sistema de valores foram desconsiderados, pelo menos até meados do século XVIII, período em que alguns historiadores iniciaram reflexões envolvendo a abordagem sociocultural (LE GOFF, 1993; BURKE, 1997).

Nessa época inicia-se o que seria chamado, posteriormente, de História Nova, que, segundo Le Goff (1993), teve seus ideários previstos com Chateaubriand,

em 1831, em sua obra *Estudos Históricos*. Burke (1997, p. 17) retrocede ainda mais os ideários da História Nova, ao ano de 1750, aproximadamente, porém, identificada como uma “Nova História”.

Barbier (2017) aponta que estudos de aspectos culturais foram efetivados em 1740, com a obra de Prosper Marchand, *História da origem e dos primeiros progressos da imprensa*, conseqüentemente, a história do livro e da biblioteca se desenvolveu a partir de estudos sobre a imprensa já iniciados no século XVIII. Nesse período do Iluminismo, em que as concepções de história se voltavam para a ideia de Progresso e do acesso ao saber como condição para seu desenvolvimento, o livro e o periódico se tornaram instrumentos nas mãos da elite política para perpetuar sua influência e poder perante seus conterrâneos e outras nações (BARBIER, 2017).

Burke (1997) enfatiza que, no século XIX, historiadores como Michelet e Burchardt direcionaram as discussões para uma história que envolveria: na visão de Burchardt, por volta de 1860, o Estado, a Religião e a Cultura; e na visão de Michelet, em torno de 1865, a concepção da “história da perspectiva das classes subalternas [...] daqueles que sofreram, trabalharam, definharam e morreram sem ter a possibilidade de descrever seus sofrimentos.” (MICHELET, p. 8 *apud* BURKE, 1997, p. 17).

Todo o movimento iniciado no século XVIII deu lugar a uma concepção de História que orientou a efetivação de estudos diversificados, atualmente, sob a expressão de História Nova, que, conforme Le Goff (1993), foi idealizada por Henri Berr, em 1930. Ela amplia as possibilidades de abordagem histórica abstraindo aspectos da cultura popular e não se detendo apenas em questões políticas e pontos de vista de uma determinada camada social, como a monarquia, elite e nobreza. Essa corrente teria a missão de derrubar os Três Ídolos “da tribo dos historiadores”, que, de acordo com o economista François Simiand (1903 *apud* BURKE, 1997), são: o Político, ênfase excessiva aos eventos políticos e às guerras; o Individual, ou seja, destaque somente aos grandes homens; e o Cronológico, ênfase nos estudos das origens.

A História Nova promove a abertura para além dos documentos de arquivo, valorizando os registros em diferentes suportes ou formatos, como: escritos de todos os tipos, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, estatísticas, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, um fóssil, uma ferramenta (LE GOFF, 1993). Desta forma, inúmeros estudos, impensáveis anteriormente ao século XVIII, se tornaram possíveis graças aos projetos desenvolvidos por essa nova corrente, que Le Goff (1993, p. 38) conceitua da seguinte forma:

História econômica, demográfica, história das técnicas e dos costumes, não apenas história política, militar, diplomática. História dos homens, de todos os homens, não unicamente dos reis e dos grandes. História das estruturas, não apenas dos acontecimentos. História em movimento, história das evoluções e das transformações, não história estática, história quadro. História explicativa, não história puramente narrativa, descritiva – ou dogmática. História total, enfim...

Por sua vez, a História Cultural se originou dessa nova maneira de se pensar a historiografia. Ela foi amplamente e profundamente influenciada pelos estudiosos da atualmente denominada Escola dos *Annales*. Os *Annales* tiveram sua origem na Europa, a partir de um movimento, no início do século XX, de pensar novas possibilidades de abordar o passado, que não se detivessem nas perspectivas do historicismo, buscando uma escrita da história que não considerasse apenas os aspectos políticos, objetivista, universalista, determinista, com foco nos grandes indivíduos e eventos. Essa corrente privilegiou, primeiramente, as perspectivas econômicas, sociais e demográficas e, em seguida, incluiu a abordagem cultural em seus estudos.

As novas concepções intelectuais da terceira geração dos *Annales*, que, como esclarece Burke (1997), tem início em 1968/69, contam com os apoiadores: Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff, Philippe Ariès e Georges Duby, que empreenderam estudos inovadores, como a História das Mulheres; História da Infância; História da Alfabetização; História do Livro e das Bibliotecas e, posteriormente, a História da Leitura. Nesta fase há uma abertura para a inclusão das ideias vindas do exterior, principalmente, dos Estados Unidos. Neste sentido, Burke (1997, p. 81) ressalta que o pensamento histórico não se desenvolve mais de forma restrita em Paris, posto que há um crescente interesse no desenvolvimento da história do ponto de vista dos *Annales* por outros estudiosos de outros países como: “Estados Unidos, Grã-Bretanha, Holanda, Escandinávia, Alemanha Ocidental e Itália.”

Atualmente, há referência a uma quarta geração dos *Annales*, iniciada por volta de 1989, denominada Nova História Cultural, com influência de autores como Michel Foucault e do neomarxismo. Os estudiosos que estão à frente desse movimento são Roger Chartier, Jacques Revel e Lynn Hunt.

O objeto desta pesquisa será investigado sob a influência das concepções de alguns estudiosos do movimento dos *Annales*, como: Lucien Febvre e Henri-Jean Martin (2017), Roger Chartier (1998, 1999a, 1999b, 2001), mas também

de outros intelectuais da área da Nova História Cultural: Robert Darnton (2010a, 2010b), Carlo Ginzburg (1989, 2006), Peter Burke (1992, 1997, 2008), entre outros; e de outras disciplinas, como a Antropologia, com base em Clifford Geertz (2019); e a Sociologia, ancorada em Norbert Elias (1993).

A História do Livro e, posteriormente, da Biblioteca, se desenvolveu a partir dos estudos da História da Imprensa e depois da História da Alfabetização. Nessa perspectiva, Burke (1997, p. 91) ressalta que “As pesquisas sobre a alfabetização foram acompanhadas de pesquisas sobre o que os franceses chamam de ‘a história do livro’.” Sobre a imprensa, além do já citado Prosper Marchand (1740), acrescenta-se Paul Dupont, com *Histoire de l'imprimerie*, de 1854. Após a década de 1960, houve um aumento expressivo de publicações sobre a história da imprensa, a exemplo da obra *O Livro*, de Douglas C. McMurriet, de 1942, publicado no Brasil em 1997, em que há uma longa bibliografia de livros sobre a imprensa. No Brasil, uma das mais importantes publicações foi a de Nelson Werneck Sodré, intitulada *História da imprensa no Brasil*, em 1966.

Sobre Alfabetização, Burke (1997) ressalta que os primeiros estudos foram desenvolvidos por um diretor francês, em 1870, que, utilizando-se de assinaturas de registro de casamentos, identificou o crescimento da alfabetização, a partir do século XVII. Já em 1957, M. Fleury e P. Valmary se apropriaram do estudo deste diretor para apresentarem, em forma de mapa cartográfico, os aspectos da alfabetização na França, demonstrando a parte francesa mais alfabetizada e a menos alfabetizada (BARBIER, 2017; BURKE, 1997).

Na década de 1950, acompanhando os estudos da Alfabetização, iniciaram-se as investigações relacionadas à História do Livro, primeiramente com Lucien Febvre e Henri-Jean Martin, que, para Burke (1997, p. 92), foi a “figura-chave da história do livro”; e Robert Mandrou, que realizou um estudo quantitativo, sobre a *Bibliothèque Bleue*, publicado em 1964. Além de Febvre, Martin e Mandrou, outro historiador que tratava de questões relacionadas ao livro foi Daniel Roche, que publicou, em 1981, uma obra em que dedicou um capítulo à literatura popular em Paris, no século XVIII, obra que Burke (1997) considera como um típico estudo de História Serial com utilização de inventários pós-morte.

É relevante ressaltar que uma das características da História Cultural entre as décadas de 50 e 70 do século XX, foi a utilização do método quantitativo, principalmente na história da religião, da alfabetização e do livro. Todavia, esta predominância foi fortemente contestada no fim da década de 70 e início da década de 80,

período em que se inicia uma reação favorável ao retorno da história política, ao uso da narrativa e ao método qualitativo (BURKE, 1997).

Os estudos voltados para a perspectiva cultural se intensificaram a partir da década de 1970, não só pela corrente de pensamento dos *Annales*, mas por outras abordagens, como o neomarxismo, com os estudos de Edward Thompson e Raymond Williams, por exemplo, e também por estudiosos pós-modernistas.

No entanto, como já afirmado anteriormente, a perspectiva de investigação aqui aplicada se alinha às reflexões realizadas pelos estudiosos vinculados ao movimento da Escola dos *Annales* ou influenciados por ela.

2.1 Historiografia sobre o Livro

Como abordado, os estudos sobre a história do Livro, da Biblioteca e da Leitura, bem como da imprensa periódica, se intensificaram, internacionalmente, após a década de 1950, e, no Brasil, após a década de 1970.

A pesquisa histórica que se pretende realizar dialoga com os princípios da Nova História Cultural e adota uma perspectiva metodológica que envolve: a) apropriação de informações sobre a historiografia do livro e da biblioteca, em livros, dissertações e teses; b) delimitação do objeto de estudo temporalmente e geograficamente; c) localização, seleção, organização, classificação, categorização, transcrição e análise crítica das fontes, a saber: Relatórios, Regulamentos, Correspondências, Listas de Livros, Jornais e Revistas do período compreendido pela pesquisa; d) escolha de um método de análise das fontes transcritas, empregando recurso interdisciplinar (em desenvolvimento); e) escrita da tese doutoral. Enfatiza-se que a pesquisa visa alcançar um conhecimento que se pretende verossímil, ou seja, uma verdade plausível, parcial e provisória, pois que toda dinâmica que envolve o ser humano – mesmo em sua relação com os outros sujeitos – a longo prazo, poderá sofrer modificações.

A pesquisa encontra-se na etapa de apropriação do referencial teórico e coleta das fontes. Assim, apresenta-se, de forma sintetizada, uma listagem de livros de que se tem posse, que discorrem sobre a temática.

2.1.1 Bibliografia sobre a História do Livro e da Biblioteca

Diversos livros, desde o início do século XX, foram publicados sobre a História da Imprensa, da Alfabetização, do Livro, da Biblioteca e da Leitura. Contudo, muitos não foram editados em língua portuguesa e a maioria deles só chegaram no Brasil por volta da década de 1980/90 (PESAVENTO, 2014).

A seguir, o quadro 1 traz um resumo indicativo², elaborado pela autora, de algumas obras localizadas no buscador Google, que versam sobre a História do Livro e/ou da Biblioteca, que farão parte da tese doutoral, visto que compõem o acervo pessoal desta pesquisadora.

Quadro 1 – Bibliografia sobre história do Livro e/ou da Biblioteca

Data publicação	Título	Autor	Descrição
1957	A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca	Wilson Martins	Este autor aborda a história do livro de forma ampla, contemplando a discussão sobre as escritas, os suportes, os instrumentos de escrita, as bibliotecas, a imprensa, a censura e direitos autorais. Ele apresenta um panorama, uma visão ampla da história do livro, que pode colaborar no sentido de apontar possibilidades de temas a serem aprofundados por pesquisadores.
1983	Bibliotecas e Sociedades na Primeira República	Sonia de Conti Gomes	A autora faz uma história sociocultural quando aborda o objeto Biblioteca como inter-relacionado com a sociedade e sua conjuntura, mostrando como fatores econômicos e políticos influenciam na criação e manutenção de bibliotecas.
1985	O livro no Brasil: sua história	Laurence Hallewell	O bibliotecário Laurence Hallewell faz uma história, de longa duração (século XVII ao século XX), do livro no Brasil, considerando os aspectos social, econômico e político. Enfatiza a atividade editorial, abordando sobre direitos autorais, censura, livrarias e tipografias e seus métodos comerciais. Trata-se de um livro que fornece uma visão abrangente da história do livro no Brasil.

² Segundo a NBR 6028/2003, “Resumo indicativo: Indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos etc. De modo geral, não dispensa a consulta ao original.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003, p. 1).

1989	O aparecimento do livro	Lucien Febvre e Henri-Jean Martin	Os autores desenvolvem uma história sociocultural, considerando também os aspectos econômicos do objeto de estudo. Realizam uma análise do livro tanto como mercadoria rentável, quanto como signo cultural e suporte de significado. A obra ressalta o papel da imprensa no fortalecimento das línguas nacionais e no recuo do latim; na seleção das obras ocasionando o desaparecimento de umas e a multiplicação de outras. Os autores tratam do livro em sua inter-relação com os homens do século XV ao XVI. É um clássico imprescindível para todos que se interessam pelo contexto do livro.
1994	Breve história do livro	Arnaldo Campos	O autor aborda, em três volumes, sobre diversos aspectos relacionados ao livro, como: Editores, Autores, Bibliotecas, Suportes. Permite uma visão geral, não aprofundada, da história do livro da Antiguidade até o século XX.
1995	A fascinante história do livro	José Teixeira de Oliveira	Este livro apresenta uma história cultural do livro, contemplando sua existência no Ocidente e Oriente. Aborda sobre os suportes e sujeitos envolvidos no campo da cultura escrita.
1999	Bibliografia e a sociologia dos textos	D. F. McKenzie	Esta obra apresenta uma história cultural sobre as razões sociais, políticas e econômicas que influenciam na materialidade e conteúdo dos textos (livros) e também impedem ou permitem certas formas de discurso. Apresenta as inter-relações das condições de produção e os tipos de informações que geram. Aponta que o livro é mais que um objeto resultante da intervenção humana, ele é resultado das atividades de produção e comunicação de significados elaborados pela sociedade. Assim, a história do livro possibilita vislumbrar as riquezas das experiências humanas.
1999	Biblioteca de Alexandria: as histórias da maior biblioteca da Antiguidade	Derek Adie Flower	O autor faz uma historiografia que buscou apresentar quais homens e mulheres fizeram parte da construção e manutenção da Biblioteca de Alexandria, durante 900 anos.
1999	Leitura, história e história da leitura	Marcia Abreu (org.)	A obra reúne 28 ensaios de diversos pesquisadores do livro no Brasil. Nela os autores elucidam as diferentes relações estabelecidas entre os homens com os livros e a leitura no decorrer do tempo. Trata das práticas de leitura no Brasil colonial, séculos XIX e XX; aborda sobre censura e livros proibidos; sobre bibliotecas públicas e particulares; sobre o mercado livreiro e suas estratégias editoriais; discute sobre a produção e circulação de livros escolares. Trata-se de leitura obrigatória a todos que se interessam pela história do livro no Brasil.

2001	Bibliotecas no mundo antigo	Lionel Casson	Casson apresenta a História do Livro no Oriente e Ocidente, da Antiguidade até o início da Idade Média, apresentando uma abordagem sociocultural que buscou identificar quem contribuiu para o desenvolvimento das bibliotecas públicas, como eram constituído os acervos, qual a influência do Cristianismo na constituição dos acervos.
2002	A palavra e o silêncio: biblioteca pública e o estado autoritário no Brasil	Eliany Alvarenga de Araújo	Araújo aborda sobre o contexto do livro no governo Vargas, discutindo a instalação do Instituto Nacional do Livro (INL) e os discursos governamentais sobre o livro; e discute, também, sobre a indústria cultural no período de 1937-1945 e 1964-1970.
2002	Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)	Eliane Peres	Peres aborda sobre a história da Biblioteca Pública brasileira quando estuda os cursos noturnos masculinos ministrados dentro das dependências da Biblioteca Pública Pelotense.
2004	Livros em chamas: a história da destruição sem fim das bibliotecas	Lucien Polastron	O autor aborda o aspecto do “fim do livro”, na perspectiva da sua destruição voluntária, motivada pelo medo da circulação de certas ideias; e involuntárias, de desastres naturais, ou acontecimentos fortuitos.
2009	Dos espaços de leitura à Biblioteca Municipal de Jaraguá do Sul: discursos e percursos (1937-1983)	Gisela Eggert Steindel	Nesta obra, a autora evidencia porque uma instituição pública de leitura foi criada em determinado tempo e lugar. Ela faz uma história cultural que relaciona o micro e o macro entre a sociedade e a cultura.
2010	História cultural da imprensa: Brasil 1900-2000	Marialva Barbosa	Esta obra compõe um quadro holístico da história da Imprensa no Brasil, transitando pela transformação dos jornais na virada do século XIX para o XX; o jornalismo sensacionalista da década de 1920 e das relações da imprensa com o poder durante o Estado Novo.
2011	Livro: uma história viva	Martyn Lyons	Apresenta um panorama da evolução do livro, desde os Sumérios até o contexto moderno da informação. Ele utiliza história locais para definir tendências globais.
2011	O império dos livros	Marisa Midori Deaecto	A autora faz uma história cultural do livro, abordando sobre as instituições que contribuíram para a transformação de iletrados em leitores e apresenta um panorama das práticas culturais de homens e mulheres em São Paulo, no início da República até a primeira guerra mundial.

2014	História das bibliotecas: de Alexandria às bibliotecas virtuais	Frédéric Barbier	Barbier é herdeiro de Henri-Jean Martin na direção da Cátedra História e Civilização do livro da École Pratique des Hautes Études. Faz uma abordagem sociocultural sobre a produção e recepção de impressos na Europa moderna, apresentando alguns aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos.
2016	Histórias de livros perdidos	Giorgio Van Straten	Straten faz uma história sociocultural e, por meio de crônicas, conta a história de autores e livros que foram perdidos, apresentando alguns aspectos da sociedade em que cada livro fora inscrito.
2021	Palavras que resistem: censura e promoção literária na ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945)	Gabriela de Lima Grecco	A autora apresenta uma História do Livro no tocante às produções literárias, investigando a censura e o controle da informação no período do Estado Novo, identificando as obras proibidas e as indicadas ou promovidas pelo governo. Assim, apresenta o aspecto político na história cultural.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2021).

Nota: Os resumos foram elaborados pela pesquisadora.

Realizou-se, ainda, em 2020, pesquisa nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Domínio Público, utilizando o descritor “história do livro”. Porém, sua análise se tornou inviável em função do número exorbitante de trabalhos recuperados, 1.316.538 (um milhão, trezentos e dezesseis mil, quinhentos e trinta e oito) resultados.

Em vista disso, buscou-se apenas por biblioteca pública, objeto desta pesquisa, utilizando o Descritor: biblioteca pública; Campo: assunto; Mais: Descritor: história; Campo: assunto, recuperando 37 trabalhos entre teses e dissertações. Entretanto, após análise dos resumos, identificou-se apenas 19 que tratavam efetivamente sobre o assunto história das bibliotecas. Considerando o espaço disponível nesta oportunidade, não serão apresentadas informações detalhadas de tais trabalhos.

Cabe enfatizar que essas obras (livros e as teses e dissertações) que abordam, especificamente, sobre a história do livro, serão ainda aprofundadas, com o intuito de identificar questões pertinentes que poderão favorecer a fundamentação teórica da pesquisa em andamento.

O estudo desse suporte do saber humano (o Livro) permite acessar, mesmo que parcialmente, aspectos relacionados a um determinado indivíduo e, sobretudo, a uma determinada sociedade, incluindo suas esferas política, social e econômica. Apesar de envolver um objeto específico, limitado a uma área temporal e

geográfica, esse tipo de estudo pode revelar resultados valiosos que contribuiriam para a reconstrução da História Cultural de uma cidade, estado ou país.

Nessa perspectiva, Hallewell (2017, p. 31) enfatiza que:

Procurar conhecer uma nação por meio de sua produção editorial é, mais ou menos, o mesmo que julgar uma pessoa por sua caligrafia. Ambas constituem partes muito pequenas da atividade total de um país ou de uma pessoa, mas as duas podem ser muito reveladoras, pois nós somos como nos expressamos.

Ressalta-se que todo o processo de comunicação que envolve o livro (e também os periódicos), desde a sua produção até sua circulação, é composto por elementos de caráter subjetivo, como a ideologia, relações de poder e dominação da informação. Nesse aspecto, Barbier (2017, p. 447) discorre que: “Como se vê, trata-se com a história do livro, de uma história que está muito longe de ser neutra e transparente, na qual as escolhas políticas e as definições identitárias têm, até hoje, um lugar não desprezível”.

Destaca-se, ainda, que Lucien Febvre enfatizava a relevância de se estudar o livro em sua dimensão material e imaterial, que deveria ser abordado em uma perspectiva problematizadora, envolvendo os aspectos econômicos, sociais, políticos e das mentalidades, portanto, almejando uma história total. Conforme demonstra correspondência de Lucien Febvre para Henri-Jean Martin:

[...] Henri Berr quer muito que esta obra seja publicada tão rápido quanto possível [...]. Este livro não deve ser uma história do livro: existem livros, bons sobre esse assunto, é inútil refazê-lo. Mas eu gostaria que ele estudasse o livro na qualidade de auxiliar do pensamento [...] Deve-se examinar o livro como mercadoria, como obra-prima, como fermento; não se poderia evidentemente deixar de lado os homens e os ofícios do livro, nem a geografia do livro, nem a estatística do livro. Tudo isso de forma muito interessante e que comporá um livro bastante atraente e cheio de coisas novas... (FEBVRE, 1953 *apud* BARBIER, 2017, p. 462-463).

Destarte, por todas as reflexões apresentadas, acredita-se que realizar um estudo sobre os aspectos do Livro em Cuiabá-MT, poderá acrescentar informações relevantes sobre o ambiente sociocultural dessa cidade e, desse modo, contribuir com sua parcela para a História de Mato Grosso.

3. Considerações

A elaboração deste texto se tornou um importante exercício de reflexão sobre a historiografia do Livro e da Biblioteca e, para isso, foi necessário realizar um aprofundamento sobre questões discutidas atualmente sobre a escrita da história.

Percebe-se a importância da experiência histórica na construção do pensar, essencial para o “ofício do historiador”, termo adotado por Marc Bloch (2001). Essa experiência influencia todo o processo da pesquisa histórica, que é desenvolvida a partir de um problema, de fontes, de método e de uma escrita, que é sempre influenciado pelo lugar social do historiador, ou seja, suas experiências (FEBVRE, ANO; BLOCH, 2001; CERTEAU, 2002).

Ao questionar sobre o porquê estudar a respeito da História do Livro, ou seja, os registros escritos das experiências dos homens, reflete-se acerca da relevância de se escrever a própria história do homem. Porque não há como pensar o livro desvinculado do ser humano e este vive emaranhado por uma “teia” (ELIAS, 1993) de aspectos políticos, sociais, econômicos, religiosos, culturais... Portanto, a história do livro é igualmente permeada por todos os aspectos acima elencados.

Assim, é na perspectiva interdisciplinar que se pretende inserir o objeto de estudos aqui evidenciado, realizando a operação historiográfica de forma problematizadora, crítica e reflexiva, com o objetivo de alcançar uma verdade parcial, sempre provisória.

E este ensaio – na busca de uma abordagem histórica que possibilite a produção do discurso histórico sobre o Livro e a Biblioteca – oportunizou um exercício de reflexão, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, esperando que possa, também, contribuir com os leitores, no tocante a alguns aspectos relacionados à pesquisa histórica.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028/2003**: Informação e documentação: Resumo: Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou, o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBIER, Frédéric. Posfácio: Escrever o Aparecimento do Livro. *In*: FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do livro**. São Paulo: EDUSP, 2017. p.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

- BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999a.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UNB, 1999b.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999c. p.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010a.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: volume 2: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do livro**. São Paulo: EDUSP, 2017.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. [S.l.]: Editorial Presença, 1989. (Combates pela História; v. 75).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: EDUSP, 2017.
- LE GOFF, Jacques. **A História nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- McMURTRIE, Douglas C. **O Livro**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

OTLET, Paul. **Tratado de documentação**: o livro sobre o livro: teoria e prática. Brasília: Briquet de Lemos, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção História e Reflexões).

POLASTRON, Lucien X. **Livros em chamas**: a história da destruição sem fim das bibliotecas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

DIMENSÕES INSTITUCIONAIS E ACADÊMICAS DAS CULTURAS ESCOLARES NA CONFIGURAÇÃO DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL



Tânia Maria F. Braga Garcia

1. Notas introdutórias: questões do tempo presente e provocações à memória

Este texto foi produzido enquanto circulavam, na mídia escrita e em noticiários de televisão do país, os dados resultantes de pesquisa realizada por uma fundação que atua na área da Educação, a partir da qual se concluiu que, considerados os anos de 2019 a 2021, quase a metade das crianças de 6 a 7 anos não sabe ler e escrever. Ao ouvir a chamada no telejornal, não pude deixar de pensar que parecia uma notícia antiga, não fosse a referência aos anos recentes.

Tem sido rotina na vida social brasileira a divulgação de resultados desastrosos das avaliações relacionadas à leitura e escrita. Há décadas. A apresentação ruidosa é, em geral, seguida de análises de jornalistas, economistas, dirigentes de organizações e fundações, ocupantes de funções na administração do sistema e, sim, mas com menor frequência, de professores das escolas públicas, formadores de professores, linguistas – para referir apenas alguns agentes sociais cujas atividades dizem respeito à tão grave questão. Quase metade dos pequenos brasileiros, na “idade certa” para isso, não aprendeu a ler e escrever!

Ao ouvir a notícia, pensei na imagem de um novelo de fio muito longo que desenrolava a tragédia para o passado e permitia que a mesma notícia voltasse presa nesse fio, de tempos em tempos, para nos assombrar no presente e nos dar a certeza de que estamos presos naquele passado, de que não saímos do mesmo lugar desde muito. Talvez - pensei – o grito de desconsolo após cada avaliação feita pelo sistema educativo tenha se tornado inaudível, pois os fracassos foram naturalizados como uma característica do sistema escolar brasileiro.

O que acontece? A complexidade da problemática alerta para o risco de respostas imediatas e simples, muitas delas certamente já apresentadas ao longo das décadas; e chama a sociedade, em seu conjunto, para rever o que desejamos para nossas crianças e jovens, hoje e no futuro, e para um balanço sobre o quanto temos investido na solução de nossas mazelas na educação. Estamos presos no mesmo passado? Os sustos passam, e as notícias são substituídas nos jornais diários por outras – há novidades e sustos a cada minuto, espalhados pelo mundo físico, contados/criados/recriados infinitas vezes pelas redes digitais.

“Sobe para 41% fatia das crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever”, anuncia manchete na mídia escrita com apoio em Nota Técnica da Fundação Todos pela Educação (2021), documento que tem o objetivo de “apresentar impactos já observáveis da pandemia da Covid-19 na alfabetização de crianças brasileiras de 6 e 7 anos de idade”, utilizando “os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2012 a 2021 (dados correspondentes ao 3º trimestre de cada ano)”. Informa o documento ainda que na pesquisa “feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os respondentes dos domicílios afirmam se suas crianças sabem ou não ler e escrever”. E finaliza afirmando que “Com base na resposta, podem-se estimar o número e o percentual de crianças que, de acordo com seus responsáveis, estão ou não alfabetizadas.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 2).

Como educadora, professora pesquisadora que atuou em diferentes níveis de ensino inclusive como alfabetizadora, a situação anunciada no tempo presente foi uma provocação para retomar minha trajetória na relação com o tema do aprendizado da leitura e da escrita. Assim, a produção deste capítulo se deu no calor do momento, com sentido de desafio diante da situação que se repete, mas também na tentativa de partilhar algum conhecimento. Parte dos recursos que escolhi para realizar o trabalho têm origem em minha experiência docente na educação básica; outra parte está sustentada nos estudos que realizei para ensinar e, em outra fase da vida profissional, para desenvolver e orientar pesquisas educacionais.

Optei por iniciar trazendo à luz, e ao texto na sua primeira seção, registros de memória das veredas percorridas, de embates vivenciados e de dúvidas que flutuam (ainda hoje) em águas diversas, em mares e rios, ora mais visíveis porque na superfície, ora presas ao fundo, encobertas por questões que gritam por atenção e com as quais aquelas primordiais estão sempre enredadas. Contudo, buscando escapar da tentação do relato autobiográfico – alertada pelas elaborações

de Bourdieu (2005), o registro de memórias foi confrontado com livros e outros recursos que circularam no campo educacional e que contribuem para dar materialidade aos elementos que escolhi para apresentar.

2. Pontos de partida: entrelaçamentos nos fios do tempo

Duas considerações de natureza introdutória sinalizam pontos referência a partir dos quais desenharei a trajetória a ser percorrida na próxima seção. A intenção é explicitar posições diante do presente com suas provocações sobre o tema dos manuais escolares, um artefato da cultura, um objeto da cultura escolar, uma permanência na vida das escolas, seguramente um espaço de memória, como disse Escolano (2006).

A primeira consideração diz respeito aos discursos que circulam na mídia sobre os resultados da escolarização no país e à necessidade de entender que, enquanto um gênero, os textos veiculados cumprem funções específicas; portanto, para além do dito, do não dito e de quem diz, há diferentes sujeitos que falam por meio deles, lição aprendida com teóricos da Linguagem. Assim, ao ouvir sobre os resultados desastrosos de testes de larga escala como um indicativo de que o ensino vai mal, é conveniente aos interessados na problemática estender a compreensão analítica e discutir como tal resultado se interconecta com outras questões, tão frequentemente usadas como explicação para esses resultados.

Ao longo de décadas, as notícias veiculadas aceitam/afirmam que o aprendizado dos alunos está efetivamente expresso nos números, notas ou pontos que resultaram da aplicação dos testes. Ainda que se façam distinções entre rendimento e aprendizado, a mensagem acaba sendo entendida: “os números não mentem, os alunos vão mal”. Cria-se, ao lado disso, um quadro de fundo que repete avaliações tratadas na forma de abstracionismos, desenhando um cenário em que a história é esquecida e as explicações se despregam da realidade supostamente analisada: “os professores são mal formados, as escolas não incorporaram inovações sugeridas pelos currículos oficiais, as famílias não se comprometem com o ensino”. Como examinar tais comentários avaliativos? São adequados, sustentados? Professores não sabem ensinar? De fato os alunos não aprendem? Nada mudou na escola? Estamos presos ao passado?

Em 2022, na esteira da pandemia e seus efeitos sobre todas as dimensões da vida dos sujeitos históricos e sociais - crianças, jovens, adultos – de posse de

algum grau de bom senso, pessoas que conhecem as escolas brasileiras e suas condições reais de existência poderiam avaliar, pelo menos em parte, as consequências desses dois anos de isolamento no processo de ensinar e aprender o conhecimento escolarizado, em especial quanto à leitura e à escrita. Como práticas culturais – e não como um hábito, ler e escrever não são ações apenas individuais, isoladas; supõem continuidades e rupturas, convivência, troca, experiências compartilhadas na vida social. Alguém poderia se espantar, portanto, com a afirmação feita pelos pais de que seus filhos não aprenderam o que deveriam durante esse período? Mas ao mesmo tempo, é preciso perguntar: o que essa afirmação significa? O que ela mostra, reclama ou solicita às escolas e ao país?

O esforço para encontrar caminhos desconhecidos produziu, nesse tempo estranho, novas formas cotidianas de relação com o conhecimento escolarizado, geradas na confluência de ações de profissionais das escolas, alunos, familiares, comunidades, mas também no uso de instrumentos e processos tecnológicos, estranhos aos modos de ensinar em grande parte das escolas. A construção de propostas e ações para enfrentar o problema do ensino da leitura e da escrita – ao lado de outros conhecimentos disciplinares – demandou também a operacionalização de orientações dadas pela administração dos sistemas de ensino locais, nas suas condições reais, quase sempre insuficientes para o enfrentamento do ensino emergencial na forma remota. Tudo foi inesperado, novo e difícil.

Assim, pode-se dizer que é necessário e recomendado analisar os discursos recentes à luz do conjunto de condições de sua produção. Entre tantos pontos a analisar, há que se atentar aos efeitos desejados com a veiculação de tais números, uma tradição consolidada no país em decorrência da adesão aos programas internacionais de avaliação do rendimento/desempenho nos diferentes níveis de ensino. E há que se perguntar ainda o que significa para pais e familiares a afirmação de que seus filhos “não sabem ler e escrever”, ou que “sabiam, mas parece esqueceram tudo” após dois anos de interrupção nas formas de trabalho escolar nas classes de alfabetização.

Os enunciados sobre o problema - como quaisquer outros - revelam e escondem. Como educadoras e educadores, antes e agora, é preciso buscar evidências para além dos números divulgados pelas pesquisas e avaliações, desvelando também condições que justificam percepções de pais, professores e alunos sobre o aprendizado (não)ocorrido. Ao longo das últimas décadas, transformações aconteceram na educação e na vida social do país e interessa revisitá-las para iluminar cientificamente as análises. Talvez não estejamos presos a todas as mazelas do passado...

A segunda consideração que marca o ponto de partida está relacionada às orientações do Ministério de Educação para o ensino da leitura e escrita – especialmente para a Alfabetização. Trata-se de uma proposta oficial que muda a trajetória percorrida pelo sistema educacional brasileiro há pelo menos três décadas. Ela coincide com outras ações/proposições para a escola brasileira em seus diferentes níveis que afetam de forma ampla a experiência escolar em seus elementos tais como a concepção de escola, a organização curricular, o conhecimento disciplinar, os livros didáticos, a função docente, entre outros.

No caso da Alfabetização, considero as mudanças ocorridas como rupturas – e certamente não estou sozinha nessa forma de olhar o cenário. Com essa compreensão, faço referência a algumas questões que encaminham o texto para o tema deste capítulo. A questão que escolhi privilegiar gira em torno de um eixo central: duas dimensões das culturas escolares claramente implicadas com processos de produção de manuais para o ensino da leitura e da escrita – a dimensão político institucional, que produz e regula as relações com o Estado e a administração do sistema, e a dimensão acadêmica da educação, que produz relações com o campo científico, portanto com a produção de conhecimentos educacionais.

Um olhar para a década de 1980 e as seguintes pode mostrar que agentes do campo científico educacional brasileiro têm se debruçado sobre questões relacionadas ao conhecimento escolar e suas relações com a vida social, com a ciência e a cultura, acompanhando movimentos ocorridos na produção científica e pedagógica globais, mas com temporalidades e especificidades características de nossos próprios processos históricos. O tema da linguagem foi privilegiado em estudos nos diferentes campos disciplinares que se articulam com a escolarização, campos estes que se desdobram no ensino e no aprendizado de todas as disciplinas escolarizadas.

Alfabetização matemática, alfabetização científica, alfabetização geográfica, alfabetização visual... Alfabetização e algo mais? O tempo, rico em avanços na compreensão dos processos de ler e escrever, produziu também o conceito de letramento, distinto do conceito de alfabetização – esta entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita e aquele como desenvolvimento de aprendizados para o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Conceitos distintos, mas interdependentes e indissociáveis, é o que se tem repetido ao longo desse tempo, entre embates e contraposições, mas também na construção de consensos.

Gradualmente as discussões científicas e educacionais fortaleceram caminhos de diálogo, compartilhando teorias e proposições. Mas não apenas isso. Sis-

temas educativos estaduais e municipais trouxeram conceitos e provocações para suas propostas curriculares, para seus trabalhos formativos, para as referências em seus concursos públicos. Consensos foram incorporados aos processos de formação de professores e aos materiais didáticos, em especial os livros didáticos de alfabetização. Assim, por diferentes motivos e caminhos, os debates se estenderam à vida das escolas, espaços complexos de reprodução, mas também de produção científica, acadêmica, pedagógica.

Teoria e prática em diálogo, com acordos e em tensão – como é próprio das culturas escolares em suas diferentes dimensões. Contudo, pode-se entender que o tempo foi de permanência ou estabilidade de uma concepção (ou de concepções que têm proximidades) sobre linguagem, letramento e alfabetização, reiterando conceitos e caminhos para organizar o ensino. Os debates e as diferenças não impediram a configuração de modos de ensinar com certo grau de consenso a partir dos avanços nos estudos educacionais, linguísticos, sociológicos, antropológicos entre outros.

Tais consensos se expressaram em ideias compartilhadas por universidades e professores especialistas, mas também em ações definidas no âmbito do Estado por meio do governo federal que implementou projetos, programas e políticas de formação de professores e de produção de materiais didáticos, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, na década de 2000) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, em especial a partir das ações de avaliação na década de 1990). Dessa forma, os consensos também circulavam nas escolas, em parte reproduzidos, em parte rejeitados, mas também reelaborados nos processos de apropriação que constituem o espaço da vida escolar cotidiana.

Nos últimos anos houve rupturas. Aquelas a que me refiro, sem ignorar a relevância de outras que aqui não serão abordadas, correspondem a mudanças iniciadas no PNLD em 2017 (pelo Decreto n. 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático), tais como a redução do espaço de participação de professores na escolha de livros por meio do fortalecimento, na norma legal, da escolha por rede de ensino. Mas também - e de relevância para os meus objetivos neste texto – correspondem a rupturas no modelo de avaliação dos livros didáticos, até então coordenada por instituições universitárias que se candidatavam e eram selecionadas por meio de editais públicos.

Ainda, no conjunto de medidas tomadas pelo governo federal a partir de 2019, observou-se a mudança de sentido e direção no que se refere aos processos

de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Retomou-se, do ponto de vista de orientação nacional, a valorização e defesa de um caminho único, definido como *o método adequado e eficiente*; abandonou-se o conceito de Letramento pelo conceito de Alfabetização e, assim, retornou-se a concepções que supervalorizam o ensino do sistema convencional de escrita. Voltamos ao passado? A que momento do passado? E o que foi construído ao longo de décadas, não está mais presente no trabalho escolar?

3. Das provocações do presente aos caminhos já trilhados

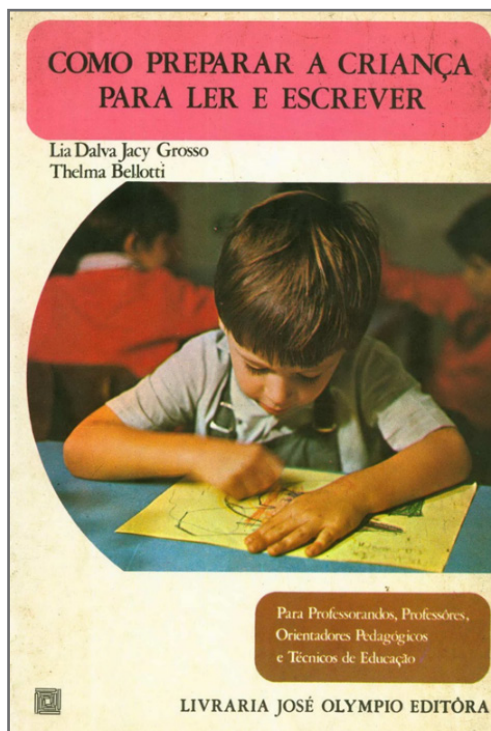
Para os objetivos deste texto, escolhi privilegiar apenas pontos do caminho construído em direção ao presente, em especial quanto a publicações que circularam nas escolas e entre professoras e professores, em parte por indicações e sugestões de leitura dadas por especialistas em processos formativos de diferentes níveis e modalidades. Elas são entendidas como parte da literatura pedagógica que costuma circular entre colegas, de forma assistemática, a partir de interesses em comum ou de conversas sobre enfrentamento das dificuldades e desafios para ensinar.

O deslocamento de minha atenção para a década de 1960 trouxe à memória a criação do Mobral, ação proposta durante a Ditadura Militar para *eliminar ou erradicar* o analfabetismo de mais de um quarto da população brasileira. Mas por outro lado também reavivou em mim a lembrança das proposições de Paulo Freire para enfrentar a problemática, com outros fundamentos e com outras ações. Seu projeto piloto desenvolvido em 1963, preparando um projeto nacional, foi abortado pela Revolução de 1964. Enquanto o Mobral se estendia para a década de 1970 e ocultava nas estatísticas o fracasso de inserir efetivamente as populações atendidas no mundo da leitura e escrita, Freire atuava em outros lugares (como na Guiné Bissau), impedido de defender suas ideias no seu próprio país. Tempos complexos, difíceis, *anos de chumbo*.

Um manual para professores contribui para acrescentar alguns elementos a essas memórias ao evidenciar o papel que professoras e professores experientes tinham na escrita de obras destinadas a orientar outros docentes. Na obra publicada, as autoras – professoras e técnicas na Secretaria de Educação do Estado da Guanabara - reconhecem que ensinar é uma arte e oferecem aos professores a experiência que têm “como mestras e pesquisadoras.” (GROSSO & BELLOTTI, 1969,

p.7). Destacam a importância da linguagem que é “qualquer meio de comunicação” (p.25). Nas referências bibliográficas, Jean Piaget e Ana Maria Poppovicc indicam a influência da abordagem psicológica que marcava o olhar sobre a alfabetização (assim como da Didática e da Pesquisa educacional naquele momento).

Figura 1 – Capa do livro de Grosso e Bellotti (1969), destinado a professores



Fonte: Grosso e Bellotti (1969). Acervo pessoal da autora

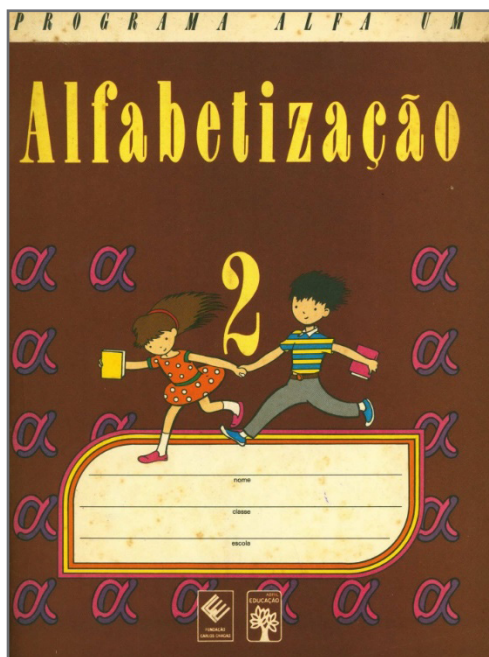
A realidade dos alunos deve ser o ponto de partida, insistia Freire, sublinhando antropologicamente que a cultura é a referência primeira para definir conteúdos do ensino. Não só as diferenças culturais; sociologicamente atento, o educador ressaltava que também as desigualdades geram férteis possibilidades de leitura e escrita, para expressar palavras e mundo. Ao lado da Psicologia, outros campos disciplinares contribuíam para se compreender a linguagem e os processos de ensino. Recusadas naquele cenário político, as ideias de Freire circulavam nos espaços de resistência e anunciavam possibilidades para ensinar e aprender.

Para professoras e professores, o método revolucionário se encontrava, na década de 1970, com os Seis estudos de Psicologia (PIAGET, 1971), que estava em circulação desde a década anterior; era tema de cursos, palestras e disciplinas no ensino superior, uma vez que presente na Lei 5692/71 que reformara o ensino. Também se encontrava com as ideias e propostas de Célestin Freinet, muitas vezes a partir de grupos de professores que buscavam caminhos para quebrar as rotinas das salas de aula e organizar espaços diferenciados de trabalho para as crianças, envolvendo-as na produção de textos e de livros. As palavras deviam ser aprendidas na relação com a vida, conceito/valor que então se apresentava com diferentes matizes...

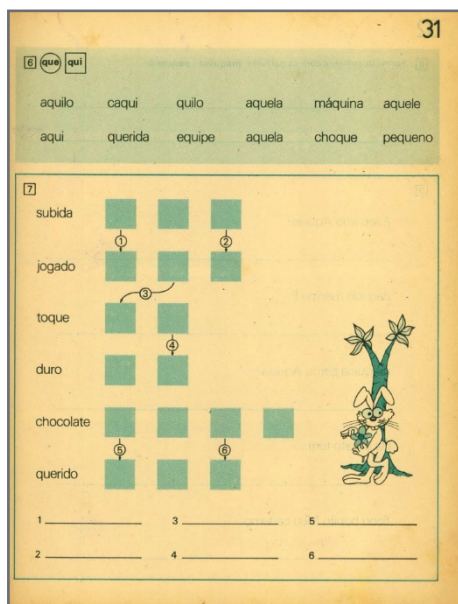
Nos espaços abertos à força, outras ideias circulavam entre as décadas de 1970 e 1980. A concepção da escola como aparelho ideológico do Estado na obra de Althusser (s/d, impresso em 1977) e como reprodutora das desigualdades sociais na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1982), levavam os debates sobre o ensino para o campo da Sociologia. A partir do conceito de capital cultural era possível problematizar a concepção que atribuía a causa do fracasso da escola - e também da Alfabetização - à carência cultural.

Trago assim à memória os materiais do Projeto Alfa, sustentado nas teorias da privação cultural. Ele é aqui retomado para assinalar marcas do caminho percorrido no país. Lembro-me bem do conjunto de materiais e tenho volumes guardados. Publicados pela Editora Abril e pela Fundação Carlos Chagas (organização criada em 1964, na qual existe hoje a Biblioteca Ana Maria Poppovicc), eram distribuídos e utilizados em muitos estados brasileiros. Além de serem documentos preciosos para conhecer os modos de ensinar propostos, revelam formas de relação do Estado com uma instituição de direito privado e uma empresa, com o objetivo de resolver o velho problema - “as crianças não sabem ler e escrever”.

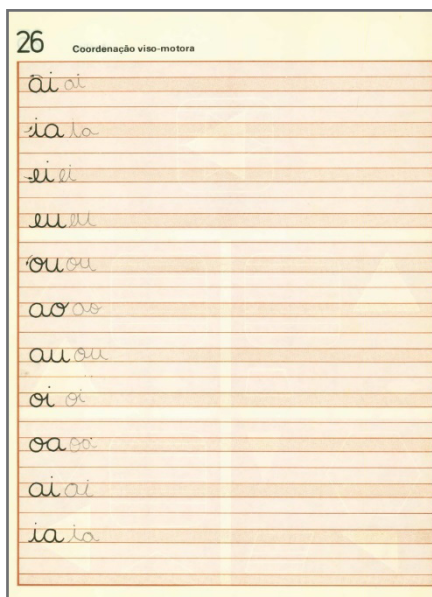
Figura 2 – Capa e páginas selecionadas de dois volumes do Programa Alfa, 1984



Fonte: Programa Alfa (1984). Acervo pessoal da autora



Fonte: Programa Alfa (1984).
Acervo pessoal da autora



Fonte: Programa Alfa (1984).
Acervo pessoal da autora

Os fios se estendem para a década de 1980. Ao longo dela, lembro e registro transformações relevantes para quem ensinava a ler e escrever nas escolas, em razão da circulação de estudos no campo da Linguística e da Psicolinguística. Seminários de Alfabetização (como o ocorrido em 1984, em Brasília, promovido pelo MEC) eram realizados em diferentes localidades, respondendo também às demandas por debates, liberdade de expressão e proposição de outros caminhos acalentados nas resistências e lutas pela democratização.

Entre as obras e autores daquele período, recolho aqui entre meus livros antigos a obra de Ferreiro e Teberoski (1986). Logo ao início, em nota preliminar, afirmam: “Ensinar a ler e escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares”. Reconhecendo o fracasso de muitas crianças “já nos primeiros passos de alfabetização”, as autoras indicam que “existe uma nova maneira de considerar esse problema.” E explicam: “[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia” (FERREIRO & TEBEROSKI, 1986, p. 11).

A preocupação com esse *sujeito esquecido* pela psicologia das aptidões e competências, segundo as autoras, passou a ocupar os debates e cursos; a influência de Piaget se traduziu em uma maior atenção ao pensamento das crianças. Sem dúvida, a compreensão mudara: as crianças pensavam sobre letras e palavras, e também sobre os números; os erros não eram apenas erros, mas parte de lógicas elaboradas, de hipóteses que os pequenos aprendizes justificavam com bons argumentos. Ao final, as autoras dizem que, sem saber, estavam fazendo o que Vygotsky havia assinalado “há décadas”, ou seja, estavam desvendando “a pré-história da linguagem escrita na criança”. (FERREIRO & TEBEROSKI, 1986, p. 282)

Embora houvessem dado um alerta sobre a natureza das suas pesquisas, a força da tradição quanto aos métodos de ensino provocou respostas escolares que não correspondiam às intenções das autoras. Sem conseguir precisar a data do evento, lembro-me de ouvir, cheia de dúvidas, uma conferência de Emília Ferreiro em auditório lotado, na cidade de Curitiba. Com voz calma, mas firme, deixando transparecer certa indignação (creio que a memória não está me enganando...) Emília Ferreiro pediu que não se usasse mais a expressão *método Emília Ferreiro*, como estava acontecendo no Brasil.

Da mesma década, localizei um livro pequeno que li, reli e marquei com lápis, destinado a ensinar a alfabetizar e com o interessante título de “Guia teórico do Alfabetizador” (LEMLE, 1987). Ele colocou em circulação ideias que se contra-

punham ao repertório de outros manuais dirigidos aos professores e professoras: “As línguas mudam” (p. 45). E mais: “[...] as partes do sistema de convenção ortográfica que tem relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (p. 34). A autora, professora de Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentava estudos também desenvolvidos em outras universidades brasileiras e dedicados ao velho problema. Pretendia dar aos professores alfabetizados “os remédios” de que dispunha, trazendo explicações para suprir a “formação tremendamente insuficiente”. Não mais a descrição de atividades/exemplos para serem reproduzidos nas salas de aula, mas teoria, “um pouco do saber básico essencial para quem lida com a língua” (LEMLE, 1987, p. 64).

Na rede Municipal de Ensino de Curitiba, na qual eu atuava, Maria Bernadete Abaurre e Luiz Carlos Cagliari (linguistas citados no *Guia*) haviam começado a ensinar novas lições para professoras/es de alfabetização, que já atentavam também às palavras de Magda Soares (1986, em livro que circulava nas escolas. Localmente, o linguista Carlos Alberto Faraco, professor da Universidade Federal, era ouvido em seminários e cursos a partir dos quais, segundo afirma, produziu uma obra destinada aos alfabetizadores (FARACO, 1992).

Certamente com um pouco mais de esforço de memória e espaço para a escrita, uma lista de nomes seria lembrada por mim. A produção acadêmica vinha *ao* encontro, mas certamente também *de* encontro, aos conhecimentos produzidos nas e pelas escolas em seus caminhos e projetos para ensinar a ler e a escrever. A dimensão pragmática das culturas escolares se explicita na produção de conhecimentos a partir das ações dos sujeitos em suas atividades cotidianas e, assim, as respostas aos problemas são primeiramente marcadas pela necessidade de fazer a vida escolar fluir. A teorização demanda tempo e espaço, quase sempre limitados pelas condições materiais em que se realiza a experiência escolar. Algumas leituras criavam pontes, e recordo-me do quanto se mostrava útil ler – e compartilhar - os relatos de Eglê Franchi (1984) sobre os caminhos para ensinar as crianças que “eram difíceis”.

Contudo, com mediações feitas por professores especialistas, técnicos da secretaria de educação e também pelos próprios professores e professoras, as novas lições estavam circulando nas escolas. Piaget permanecia, mas Vygostsky (1989) e Luria (1986) chegaram ao final da década como interlocutores imprescindíveis para quem desejasse entender um pouco mais sobre a complexa rede que constitui a linguagem, o discurso, os enunciados, as vozes dos sujeitos. Nas marcas de leitura, encontro o que sublinhei a lápis: “O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos

processos reais desta vida”. Mas, diz o autor, “seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida”. (LURIA, 1986, p. 63).

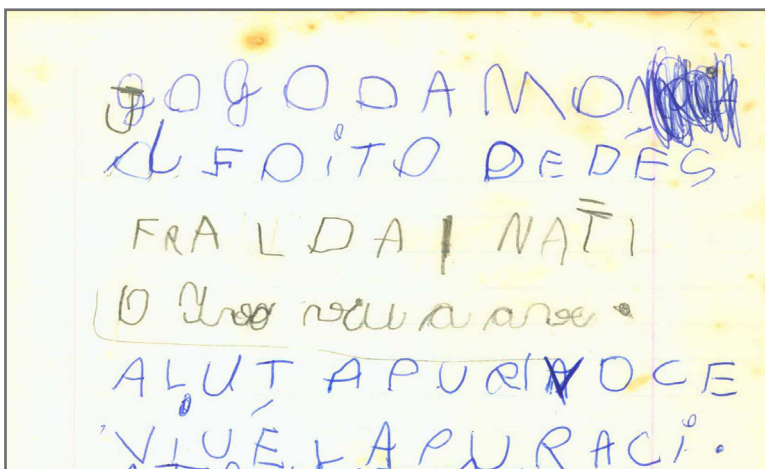
Creio, com base nas experiências vividas em escolas naquele período e nas teorias que sustentam meus estudos sobre processos escolares, que as apropriações resultaram, sim, na ampliação do entendimento sobre porque é tão difícil ensinar e aprender a ler e a escrever. Nem só a pobreza, nem só carências, nem apenas capitais em disputa... e tampouco apenas uma questão de *método*: trata-se de um processo complexo.

Buscando lembrar o sentimento diante daquelas mudanças, especialmente a memória dos primeiros espantos que a Linguística provocava, recorro aos armários e guardados. Fui à busca de outros elementos da cultura escolar que pudessem mostrar parte do que acontecia, caminhando em direção à década de 1990e. Encontrei planos de ensino e atividades realizadas com alunos de primeiro ano que se apoiavam em uma coleção de textos publicada por uma editora comercial, certamente pensada para o ensino das crianças. A história do Menino Poti estava ali, copiada, cada frase da página do livro em uma página do caderno, com os desenhos reproduzidos também por um aluno de minha turma, em uma escola pública da cidade.

Entre tentativas interessadas em transformar o ensino e resultados nem sempre promissores, recordo que as propostas causavam certa confusão. Afinal, mudar a tradição cobra seu preço. Saindo da segurança das cartilhas para um trabalho que requeria *conhecimentos tão especializados*, nem os guias, nem os textos lidos e relidos, nem as palestras, cursos e seminários impediam certa insegurança e alguns problemas. Se a escrita espontânea deveria ser estimulada e observada, os controles do sistema não abriam mão de verificar os resultados e comprovar que as novas formas de ensinar de fato funcionavam.

Pelo sim, pelo não, as cópias e os ditados, feitos talvez de forma velada, traçavam rotas sinuosas entre concepções, métodos e proposições nem sempre compatíveis. Mas não seria mesmo assim nas reformas educacionais, nas quais se espera sucesso ao transferir conhecimentos aos professores em cursos rápidos, em treinamentos, para que possam *aplicá-los* e mudar suas práticas? Confusão nos caminhos significam, em geral, marcas na chegada. Escolhi um caderno como representação da tensão entre a cultura do método e da cartilha, de um lado, e as contribuições que propunham dar ao aluno liberdade para escrever *do seu jeito*. No meio de uma história produzida pela escrita espontânea, encontra-se a frase "O Ivo viu a ave.", utilizada em cartilhas.

Figura 3 – Caderno de aluno em processo de alfabetização (1986)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Apesar dos esforços das escolas para reorganizar o ensino, o linguista alertava na introdução de sua obra que “(...) sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem.” (CAGLIARI, 1995, p. 9). E abria um conjunto de elementos necessários para produzir melhores resultados no aprendizado do ler e escrever, entre os quais inclui a formação de professores, as condições materiais de funcionamento das escolas, a responsabilidade dos sistemas no suporte aos professores, “livros e material escrito bem impresso.” (p. 13).

Os livros didáticos de alfabetização, utilizados com frequência nas escolas, eram comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro didático – PNLD (criado em 1985), mas não eram submetidos a avaliações prévias. Lembro-me dos livros em papel jornal nos quais a criança escrevia e apagava, rasgando a folha; e da baixa qualidade gráfica quando se comparava aos mesmos títulos editados para a comercialização. As críticas e discussões sobre problemas e inadequações brotaram na esteira das novas concepções que eram trazidas pela Linguística. Gradualmente, as relações entre a dimensão científica e a dimensão político-institucional das culturas escolares foram intensificadas, em condições especiais histórica e socialmente dadas. Os guias de avaliação desse período documentam esse movimento de aproximação, que resultará fortalecida ao longo das décadas seguintes.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados a partir de 1997, a estruturação do Sistema de Avaliação

da Educação Básica e a estruturação dos processos de avaliação dos livros didáticos no PNLD devem ser vistos como um conjunto articulado de ações que pretendiam mudar a educação no Brasil. Elas ocorreram no contexto global de reformas derivadas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) por convocação de organismos internacionais, incluindo-se o Banco Mundial, em março de 1990. A conferência deu origem ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no Brasil – situado como um entre os nove países com os piores indicadores educacionais.

Os discursos oficiais nos documentos curriculares derivados desses processos destacam que as orientações haviam tomado como referência as propostas que circulavam em municípios e estados desde a década anterior, portanto de forma local, como demanda do processo de redemocratização – muitas materializadas em documentos identificados como *Currículo Básico*. Numerosos trabalhos de pesquisa sobre esse período evidenciam como a universidade e a administração dos sistemas educativos se associaram em torno das reformulações curriculares, materiais didáticos e processos formativos na direção das transformações indicadas no Plano Decenal.

Certamente ao pontuar de forma tão abreviada esses elementos, não posso deixar de sublinhar complexidade do assunto, que não se esgota nas considerações que faço nos limites deste texto. Contudo, optei por um caminho que possibilitasse dar visibilidade à linha que se emaranha em rede e se conecta com muitas publicações cuja focalização privilegia outros temas. Assim, sigo o percurso procurando destacar da teia de relações o movimento que construiu essa linha, seguindo sua trajetória em direção aos critérios de avaliação do PNLD a partir da segunda metade da década de 1990.

A observação dos Guias do PNLD e dos próprios livros didáticos entre o final daquela década e o ano de 2017 (ano em que o PNLD foi reformulado) resulta, para mim, em evidência de como os estudos produzidos no âmbito acadêmico foram apropriados no âmbito institucional do sistema educativo e, assim, foram indutores de transformações nos livros de Alfabetização. Pesquisas analisaram momentos e elementos particulares desses processos e colocaram atenção em edições sucessivas do PNLD, constituindo-se como referências científicas para dialogar com as minhas lembranças e anotações pessoais, nas elaborações aqui compartilhadas.

Em especial resalto a tese defendida por Haudrey Cordeiro (2020), no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR, que detalha elemen-

tos específicos de cada edital, evidenciando universidades e grupos que estavam à frente das equipes avaliativas de cada um deles e que, portanto, na relação com o MEC, estabeleceram condições para que os livros incorporassem o conceito de letramento associado ao de alfabetização. As relações entre os grupos também foram destacadas pela autora, recompondo redes de influência acadêmica que perduraram até 2017 e produziram marcas na produção dos livros que a tese também coloca em relevo, ao analisar coleções de diferentes edições do PNLD.

Optei, contudo, por privilegiar aqui um olhar que se afasta das especificidades analisadas no conjunto valioso de pesquisas sobre o tema e procurei chamar a atenção para a forma como a linha foi desenhada no tempo. As imagens extraídas de alguns Guias do livro didático fornecem pistas sobre diferentes momentos e situações em que o PNLD e as universidades atuaram de forma articulada na definição de critérios, bem como na análise dos livros que, aprovados pelas equipes de avaliação, poderiam então ser escolhidos e chegar à escola. É possível observar como, gradualmente, as avaliações consolidaram orientações derivadas dos estudos no campo da linguagem, em especial aqueles realizados nas instituições que coordenaram tais processos. O Catálogo para Indicação de Livro Didático PNLD/FAE de 1997 indica que a avaliação dos livros era realizada pela SEF. O Guia de Livros Didáticos PNLD de 1999 apresenta Coordenadores de área pela primeira vez; ao final das informações, aparecem referências ao CENPEC e a UFPE, sem função especificada, mas indicando sua participação no processo de avaliação. No Guia de Livros Didáticos PNLD 2000/2001, a UFPE não está listada na equipe técnica; o CENPEC permanece; o CEALE é incluído e são explicitadas suas funções. No Guia PNLD 2007 registram-se mudanças na equipe de avaliação, embora os grupos acadêmicos anteriores se mantenham representados. No Guia PNLD 2010, em sua capa, a palavra Letramento acompanha Alfabetização; nessa edição, especialistas da UFPE estão incluídos na Comissão Técnica de Avaliação.

Figura 4 – Apresentação do Catálogo para Indicação de Livro Didático PNLD/FAE 1997

APRESENTAÇÃO

PROFESSOR,

A FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE - FAE está dando início ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD para o ano letivo de 1997.

Ao organizar este Catálogo para Indicação de Livro Didático, com vistas à melhoria da qualidade do livro e sua adequação ao PNLD, a FAE procedeu a uma triagem dos títulos de Alfabetização e de 5ª a 8ª séries, inscritos pelas Editoras, Secretarias Estaduais/Municipais de Educação e Universidades.

Os livros de 1ª a 4ª séries inscritos para o PNLD, foram submetidos à análise pedagógica, a cargo da SEF, cujo resultado está contido no Guia de Livros Didáticos .

Como nos anos anteriores, a sua participação é de fundamental importância na escolha do livro didático a ser adotado em sua escola.

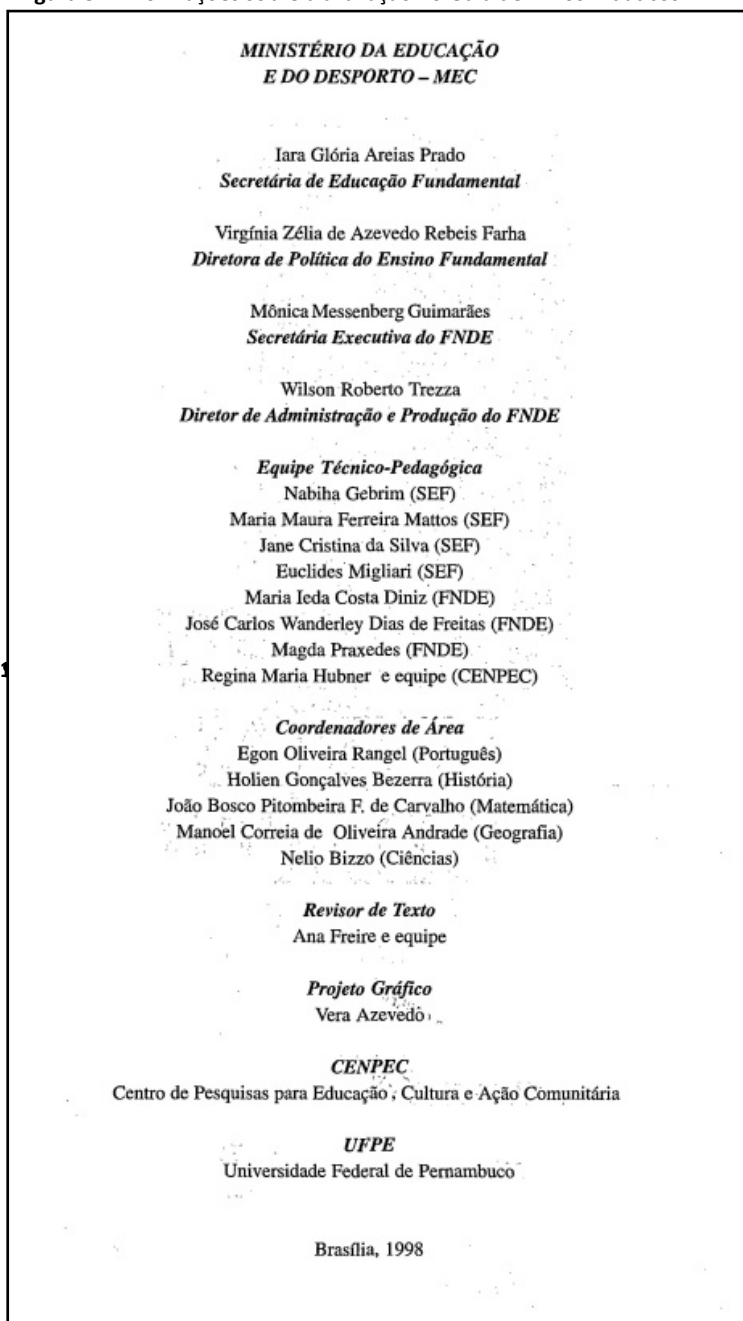
Exerça o seu direito!

Reúna-se com seus colegas para discutir, analisar, criticar e avaliar as opções disponíveis para cada disciplina, antes de efetuar o registro do seu pedido no Formulário para Indicação do Livro Didático.

Tanto melhor será a utilização do livro quanto mais consciente for sua escolha!

Fonte: FNDE. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/10540-guia-pnld-1997>

Figura 5 – Informações sobre a avaliação no Guia de Livros Didáticos PNLD



Fonte: Material impresso. Acervo pessoal da autora

Figura 6 – Informações sobre a avaliação no Guia de Livros Didáticos PNLD 2000

- o Centro de Pesquisas para Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec – recebe os pareceres consolidados dos livros recomendados com suas devidas categorias (RD, REC, RR) e trabalha os textos, editando-os em forma de resenha – exceto as cartilhas, que são avaliadas e resenhadas, em Belo Horizonte, pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale.

Fonte: Fonte: Material impresso. Acervo pessoal da autora.

Figura 7 – Registro de mudanças na avaliação, no Guia PNLD 2007 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Equipe de avaliação

Comissão Técnica (Portaria nº 3.503 de 28 de outubro de 2004)
Roxane Helena Rodrigues Rojo

Coordenação Institucional
Aparecida Paiva

Coordenação Geral de Área
Maria da Graça Costa Val

Coordenação Regional
Ceris Salete Ribas da Silva
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Telma Ferraz Leal

Leitura crítica
Heliana Maria Brina Brandão
Maria das Graças de Castro Bregunci
Maria Lúcia Castanheira

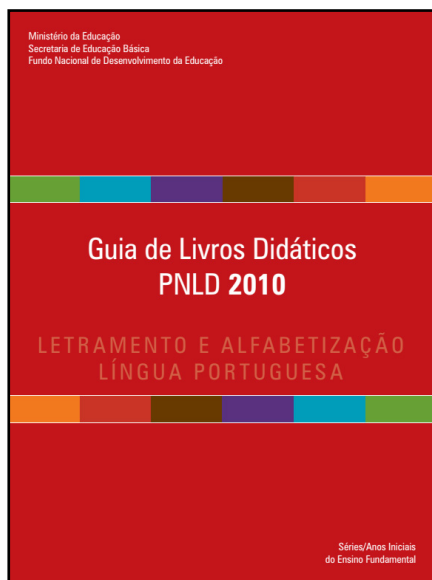
Pareceristas
Alessandra Latalisa de Sá
Alexandro da Silva
Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Andréa Tereza Brito Ferreira
Carmi Ferraz Santos
Clenice Griffó
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Liliâne dos Santos Jorge
Luciana da Silva
Maria Emilia Lins e Silva

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PNLD 2007 Alfabetização

Fonte: Secretaria da Educação Básica. Disponível em

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%9393-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>

Figura 8 – Capa do Guia de Livros Didáticos 2010. Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa



Fonte: Secretaria de Educação Básica. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2348-guia-pnld-2010>

Entre as memórias e os documentos, as últimas décadas revelam dimensões que se entrecruzaram na produção dos livros de alfabetização, gerando transformações na concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem, dos significados e sentidos da leitura e da escrita. O processo não afetou apenas os livros usados em escolas públicas. As definições estabelecidas no âmbito do Estado pelo PNLD se espalharam também para a produção didática do mercado editorial, ainda que com adaptações impostas ou desejadas por outros consumidores.

O objetivo, neste texto, foi explorar elementos para sustentar a ideia da existência de uma ruptura que, a meu ver, despreza um esforço de investimentos públicos para aperfeiçoar os livros didáticos, neste caso aqueles que aprendemos a chamar de livros para *Letramento e Alfabetização*. A última edição do PNLD em 2019 deixou para trás o percurso feito com recursos públicos, de forma articulada entre Universidades e Ministério da Educação, que expressara a busca de uma proposta cientificamente sustentada, para o ensino da leitura e da escrita em escolas públicas brasileiras. Contudo, ao analisar uma das obras daquela edição, Cordeiro (2020, p. 234) verificou que havia sido mantida “a proposta de alfabetizar letran-

do, de forma equilibrada”, pois o tempo havia sido curto para a inscrição das obras com adequações à BNCC, recentemente aprovada.

Por outro lado, como evidenciou Borowicc (2021) em sua tese sobre recursos utilizados por professoras alfabetizadoras de uma escola do campo, os livros didáticos do PNLD Campo (programa que deixou de existir a partir de 2017) são criticados por elas por serem interdisciplinares ou integrados, promovendo uma redução dos conhecimentos a serem ensinados. Ao mesmo tempo, Borowicc constatou que, ao buscar sugestões na internet, as professoras já encontram quantidades significativas de atividades sustentadas no método fônico, assumido como proposta do MEC para este governo.

Artefato cultural de longa permanência na cultura escolar, os livros didáticos são reconhecidos como um elemento que afeta a experiência escolar em suas várias dimensões, em particular na dimensão do ensino. Mesmo quando não são utilizados nas aulas, referenciam currículos, planejamento do ensino e organização de atividades para as aulas e, para além do uso em classe, são transformados em materiais de estudo por crianças e jovens que não têm acesso facilitado a acervos e bibliotecas. E agora? Voltamos inexoravelmente ao passado, ao método único, ao livro único? “*A ave voa*”?

4. Linhas contínuas, linhas quebradas: “conhecer a marcha, ir tocando em frente”

Estas palavras finais são escritas quando a imprensa já não explora mais os fracos resultados do desempenho dos alunos, que *não sabem ler nem escrever*. Também deixou de mostrar as cenas de desespero dos moradores de Petrópolis, a destruição de vidas e lugares causada pelas chuvas que vão “fechando o verão”, em fenômenos climáticos cada vez mais intensos. Há outros problemas que ocupam os espaços midiáticos: uma guerra na Europa, novos grupos de refugiados, vidas e lugares destruídos.

Mas na vida cotidiana das escolas, em que se expressa e se produz de forma privilegiada a dimensão pragmática das culturas escolares, educadores e educadoras enfrentam os desafios de ensinar as crianças a ler e a escrever depois de dois anos de pandemia, em meio aos efeitos do distanciamento, do medo, das carências de diversas ordens. Como se poderia ter ensinado a ler e a escrever sem estar ao lado, sem a impregnação das experiências escolares que, como práticas sociais, organizam, justificam e acolhem esses processos?

Ao olhar para a escola, agora que a vida busca se reorganizar, é preciso sublinhar que, por várias razões, *não voltamos à normalidade*. Isto seria impossível. Tudo precisa ser reexaminado, reorganizado, reestruturado no tempo. Não há reposição de conhecimento, não há recuperação de conteúdos; mas há forte consenso em torno da ideia de que o conhecimento é elaborado, apropriado, produzido – e isto não é apenas uma *invenção* brasileira. Seria um ponto necessário a ser retomado, para evitar que a escola seja abandonada por crianças e jovens que, certamente, terão dificuldades para reelaborar os aprendizados feitos nos limites e condições reais da experiência escolar possível nesse período. A ideia de reprovação persiste forte em nossa cultura escolar, e está mostrando sua força, em especial no ensino médio.

Portanto, há um caminho que se estende, daqui onde estamos em direção ao futuro, cheio de interrogações e dúvidas, a ser construído passo a passo. Que instrumentos conceituais e materiais estão e estarão disponíveis para a escola pública seguir ensinando? Como pode e deve ser demarcado o ponto de recomeço que projeta horizontes depois dos tempos complexos vividos pelas crianças e suas famílias, professoras e professores, funcionários e comunidades escolares?

Na análise realizada sobre o PNLD, encontro elementos para dizer que a articulação entre as universidades e os agentes institucionais do sistema educativo revelou possibilidades interessantes e férteis de trabalho em outros momentos da História, certamente com dificuldades, problemas e limites, mas com resultados para o desenvolvimento educacional do país. Talvez a experiência possa ser tomada como referência para novas proposições após esse tempo de rupturas.

As discussões curriculares após o fim da Ditadura Militar, acompanhadas por intensos programas de formação continuada dos professores, produziram avanços nos modos de pensar, mas também de realizar o ensino, processos analisados em trabalhos como o de Schmidt e Garcia (2008), no caso da rede municipal de ensino de Curitiba. As articulações entre o PNLD e as Universidades também abriram espaços para ações de formação de professores, com a participação de Estados e Municípios em ações como o Pró-Letramento e com um *Pacto Nacional* pela Alfabetização na Idade Certa, este considerado uma política pública que incluiu ações formativas e produção de materiais, cujos resultados foram analisados em numerosos trabalhos de pesquisa identificados por Alferes e Mainardi (2019). Os resultados dessas ações talvez não se expressem de forma direta nos testes de larga escala, objeto de debate e divergências entre especialistas (da universidade e da escola básica) e a administração do sistema (que realiza os testes para atender acordos estabelecidos com organismos internacionais). Mas outros indi-

cadres educacionais, espalhados em tantos relatórios, objeto de leitura e análise dos estudiosos do campo acadêmico das políticas educativas, apontam mudanças estruturais que estavam em boas rotas e que poderiam, no seu desenvolvimento, resultar em efetivas transformações sociais.

Estamos piores do que no passado? Nossa escola não ensina bem? Nossos professores e professoras são mal formados? Os livros de alfabetização não são adequados? Não responderia sim a essas perguntas, pois não é o que observo em minha experiência de educadora, e não é o que indicam os estudos científicos. Há muito a fazer, mas muito chão foi percorrido. Ao lado das ações das universidades, a sociedade civil organizada atuou ao longo das últimas décadas para apresentar suas demandas em relação à escolarização e lutar por elas, e os efeitos também apareceram nos livros didáticos que exigiram atenção à diversidade de sujeitos escolares - o PNLCD Campo e a obrigatoriedade da inclusão da História e da cultura afro-brasileira e indígenas são dois excelentes exemplos a registrar.

Aprender ler e escrever é um processo complexo e de longa duração, que não se origina nem se esgota na escola, ainda que não possam ser ignoradas as relações profundas entre a escola e a cultura escrita. Como prática social, o aprendizado depende não apenas do trabalho escolar, mas também da circulação de livros e de outros materiais de leitura, do significado e dos sentidos da leitura e da escrita para cada grupo social, das oportunidades de aprendizado coletivo, dos usos sociais da leitura e da escrita.

Para responder por que muitas pessoas não sabem ler e escrever no país, talvez seja relevante lembrar que apenas há uma década o governo decretou a obrigatoriedade de existência de uma biblioteca em toda e qualquer escola pública do país, norma que ainda carece de materialização apesar dos esforços locais de organização de acervos e salas de leitura pelo Brasil afora, em escolas de periferias urbanas, em áreas rurais, aldeias, comunidades quilombolas, dos povos das florestas e das águas. Em pesquisa recente no âmbito do NPPD/UFPR, desenvolvida por Wagner Barbosa (2021), são apresentados relatos de catadores de materiais recicláveis que recolhem livros didáticos descartados nas formas legais e redistribuem para comunidades vulneráveis, atribuindo a eles funções para além dos muros escolares.

Ao finalizar posso dizer que o exercício de ir ao passado pelas memórias e documentos fortalece em mim a convicção de que as rupturas não se sustentarão. *Conhecendo a marcha*, talvez seja possível *tocar em frente*, como diz o poeta, articulando compromissos e ações para o enfrentamento das carências e desigualdades que ainda marcam duramente a vida social brasileira.

Referências

- ALFERES, M.A.; MAINARDI, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, 27 (102), p. 47-68, 2019.
- ALTHUSSER, L. **Posições** (1965-1975). Trad. João Paisana. Lisboa: Livros Horizonte, (s/d, impresso em 1977).
- BARBOSA, W. (2021). **Um lixo valioso: a circulação de livros didáticos fora do espaço escolar após o período de uso.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.
- BOROWICC, R. **Seleção, uso e produção de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras: estudo etnográfico em escolas de assentamentos.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. **Esboço para uma análise.** Trad. Victor Silva. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BRASIL. **Decreto n. 9.099 de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em 07 mar. 2022.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em 07 mar. 2022.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística.** 8.ed. São Paulo : Scipione, 1995.
- CORDEIRO, H. F.B.F. **A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (1996-2019):** relações entre as culturas político-institucional e acadêmica. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.
- ESCOLANO BENITO, A. **Curriculum editado y sociedad del conocimiento:** texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.
- FARACO, C.A. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 1992.
- FNDE. **Programas do Livro.** Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso 07 mar. 2022.
- FORUM DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARTICIPANTES DO PNAIC. **Carta aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em https://pnaic.ufsc.br/?page_id=1109. Acesso em 18 fev. 2022.
- FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GROSSO, L. D. J.; BELLOTTI, T. **Como preparar a criança para ler e escrever**. Rio de Janeiro : Livraria José Olympio Editora, 1969.

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. São Paulo, Forense, 1971.

SILVA, M. R.: ABREU, C.B.M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, 26 (2), p. 523-550, 2008

SATER, A.; TEIXEIRA, R. **Tocando em frente**, 1990.

SCHMIDT, M.A.: GARCIA, T.B. Divulgando um projeto político-pedagógico: o significado do Jornal “Escola Aberta” (Curitiba, 1984-1988) **Revista HISTEDBR Online**, 31, p. 167-182, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo : Ática, 1986.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças** (Nota técnica). Fev. 2021. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/word-press/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em 18 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1989.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRODUÇÃO DE CARTILHAS EM MATO GROSSO: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1977-1989)¹



Cancionila Janzkovski Cardoso

Alessandra Pereira Carneiro

1. Introdução

No Brasil, em que pesem os avanços da primeira década dos anos 2000, ainda enfrentamos grandes desafios relacionados às desigualdades sociais. No quadro de negação de direitos básicos dos cidadãos - viver dignamente, tendo real participação na renda do país e nas oportunidades no mercado de trabalho – cabe à educação importante papel de contributo para a superação de situação que gera tantos conflitos e sofrimentos.

Dentre tantos aspectos discutidos no âmbito da educação, destaca-se o tema da produção didática. A nacionalização do livro didático no Brasil vem ocorrendo desde o final do século XIX, sendo acompanhada do surgimento e da expansão do mercado editorial brasileiro, que “na escola encontra espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos” (MORTATTI, 2000, p. 42).

Em termos de pesquisa, que se debruça sobre este elemento da cultura escolar, pode-se apontar dois importantes estudos datados da década de 1980 que mapeiam a produção da época: O estado da arte do livro didático no Brasil (FREITAG, B. *et al.*, 1987) e O que sabemos sobre o livro didático no Brasil: catálogo analítico (UNICAMP, 1989).

Após um lapso de tempo (1985-1995) no qual se constata um abandono do uso, rejeição e denúncia do livro didático, com pouca produção sobre esse tema, novo impulso é dado às pesquisas, na década de 1990, por meio da perspectiva histórica, ancorada na História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990). Nesse contexto, apareceram trabalhos relacionados ao ensino da história, pelo filtro dos

¹ Texto apresentado no IARTEM – International Association for Research Textbook and Educational Media (2012), atualizado, revisto e ampliado.

manuais de ensino, tais como: Bittencourt (1990, 1993); Carvalho (1991); Fonseca (1993) Gatti Jr. (2004); Nunes (1996); Rocha (2001); Veiga; Faria Filho (2001).

No âmbito da alfabetização destaca-se, inicialmente, o estudo pioneiro de Maria do Rosário Mortatti, “Os sentidos da alfabetização” (2000) que, embora não tenha como foco exclusivo os livros didáticos de alfabetização, lança muita luz sobre o tema. Destacam-se, ainda, dentre outros, os trabalhos dos pesquisadores envolvidos na pesquisa interinstitucional “Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais; construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização”: Peres; Tambara (2003); Frade; Maciel, (2006); Schwartz; Peres; Frade (2010). Na sequência, vale apontar, as obras organizadas por Mortatti (2011) e por Mortatti e Frade (2014) que contribuem com capítulos sobre essa temática.

Paralelamente, a pesquisa na perspectiva contemporânea também tem crescido bastante no Brasil, em especial, após a reformatação do Programa Nacional do Livro Didático acontecida em 1997.

Temos acompanhado pesquisas que discutem relevantes aspectos da produção, distribuição e usos de livros didáticos de alfabetização em diferentes momentos históricos, ou seja, tanto na perspectiva histórica quanto contemporânea, com peso maior para a primeira.

Desse modo, podemos concordar com Anne-Marie Chartier quando aponta que

A história do ensino da leitura tornou-se um objeto de pesquisa importante, do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista didático. Alguns pesquisadores da leitura escolar são, ao mesmo tempo, historiadores e pedagogos, e seus colegas não acham absurdo que eles se interessem pelo passado e pelo presente da escola. Talvez seja preferível, efetivamente, conhecer um pouco da história para fazer propostas de reforma escolar, inventar ferramentas didáticas, e formar os futuros professores (CHARTIER, 2011, p. 50).

É por meio da história que conhecemos e podemos acompanhar não só as mudanças ocorridas nos métodos e materiais destinados ao ensino da leitura, como também no perfil de leitor visado pelo ensino. Neste mesmo viés, Le Goff (2013, p. 202) ainda nos aponta que “A maior parte das sociedades considera o passado modelo do presente. Nesta devoção pelo passado há, no entanto, fendas através das quais se insinuam a inovação e a mudança. É assim que os métodos de soletração e os abecedários dão lugar aos manuais ilustrados, depois coloridos. Os textos de pre-

ces, de moral ou cartas, a serem decorados, são substituídos pelas “lições de coisas” e, a partir de 1920, por “breves narrativas adaptadas à psicologia infantil, histórias de bonecas, de bolas, de cachorros e gatos” (CHARTIER, 2011, p. 50).

Os desafios, nos dias de hoje, relacionados à formação de leitores são muito diferentes daqueles enfrentados nos séculos anteriores. Aprendemos que o ensino da leitura escolar não pode ignorar as modalidades sociais da leitura. Com o uso de novas tecnologias, a circulação e uso do texto digital, que combina letras, imagens e sons nas telas, exige a formação de uma geração de leitores com novas habilidades e novas aprendizagens. Olhando para a história da leitura, para as práticas sociais de leitura e para os antigos manuais, podemos refletir sobre antigas e novas escolhas didáticas.

Nesse contexto e animadas por esses pressupostos, optamos por discutir, neste texto, aspectos de pesquisas que tematizaram a elaboração de cartilhas no estado de Mato Grosso. Os estudos de Cardoso (2010) e Rodrigues (2012) se inscrevem na história da alfabetização, campo em consolidação no Brasil, abordando aspectos dessa história em Mato Grosso, em especial, a produção, circulação e utilização de duas cartilhas.

Tendo como pano de fundo a onipresença do livro didático (CHOPPIN, 2004, p. 551), material que expressa um conjunto de conhecimentos, valores e métodos que compõe o *código disciplinar* (CHERVEL, 1990), as duas pesquisas se preocuparam em considerar as múltiplas funções desse material e a multiplicidade de agentes envolvidos em cada uma das etapas de sua vida.

A metodologia implementada valeu-se do modelo geral, proposto por Robert Darnton (1990), para analisar como os livros surgem e se difundem na sociedade que, adaptado à realidade local, mostrou-se bastante fecundo. Além disso, ambas as pesquisas recorreram a depoimentos de autoras e/ou professoras usuárias das cartilhas estudadas.

2. Alguns interlocutores

Nas duas últimas décadas, no Brasil, tem crescido o número de pesquisas que se interessam em apreender o papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição de saberes, julgados essenciais, num determinado momento histórico, para a formação das novas gerações. Tal campo de pesquisa se fundamenta no que se convencionou denominar História das Disciplinas Escolares.

Para André Chervel (1990), um dos precursores desses estudos, a especificidade desse campo reside na investigação dos ensinamentos da *idade escolar*, pois o seu elemento central é a história dos conteúdos, onde se confrontam as finalidades da escola e as transformações do público escolar, originando as evoluções e adaptações das disciplinas escolares. “Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada” (CHERVEL, 1990, p. 222).

Raimundo Cuesta Fernández (1998, p. 8) denomina de *código disciplinar* uma “tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa” atribuída a cada disciplina escolar e “que regulam a ordem prática de seu ensino”. Ao se debruçar sobre a sociogênese da história como disciplina escolar, o autor lembra que “como toda tradição sociocultural duradoura, a mudança e a continuidade se inscrevem em ritmos próprios do tempo largo e em relação com as estruturas profundas da sociedade” (CUESTA, 1998, p. 9), fazendo com que os processos de formação do código disciplinar da história não acompanhem o ritmo dos distintos regimes políticos.

O conjunto de conhecimentos, valores e métodos que compõe o *código disciplinar* se expressa nas propostas de cursos, nos programas de ensino, nos periódicos pedagógicos e, principalmente, nos manuais didáticos.

Em artigo publicado originalmente em 2002, Alain Choppin apresenta um balanço da produção mundial sobre a história dos livros e das edições didáticas. Em que pese os argumentos sobre as dificuldades de se fazer um “estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito”, esse trabalho se tornou um texto fundador na medida em que mapeia as principais problemáticas e os principais temas abordados pela pesquisa histórica, além de destacar tendências e perspectivas para esse campo de estudo. A maior justificativa dada pelo autor para a realização do balanço e da análise sobre a produção ajusta-se, também, para a continuidade na realização de pesquisas dessa natureza. Para ele, “Uma das razões essenciais é a onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (CHOPPIN, 2004, p. 551).

As reflexões desse autor sugerem, por um lado, que os livros didáticos assumem múltiplas funções, dentre elas, a *função referencial*, a *função instrumental*, a *função ideológica e cultural* e a *função documental*. Tais funções “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sócio-cultural, a época, as disciplinas, os

níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Por outro lado, o autor aponta “a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marcam a vida de um livro escolar, desde a sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553-554).

Em *O Beijo de Lamourette*, Robert Darnton (1990) reconhece a história dos livros como uma nova e importante disciplina, cuja principal peculiaridade é a convergência de diversas disciplinas, reunidas na composição de sua identidade acadêmica, que se debruçam sobre um conjunto comum de problemas. Também para o autor, a história dos livros é, atualmente, um campo de estudos rico e diversificado. A percepção da complexidade desse campo o leva a propor um modelo geral “para analisar como os livros surgem e se difundem entre a sociedade”, como forma de mapear o campo e ajudar o pesquisador, em especial o iniciante, a “enxergar o objeto como um todo” (DARNTON, 1990, p. 112). Para esse autor,

[...] os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição (DARNTON, 1990, p. 112).

Esse cenário teórico, aqui brevemente descrito, compõe os pressupostos teóricos das pesquisas a seguir apresentadas.

3. Cartilha mato-grossense Ada e Edu (1977-1985)

Em um contexto regional, cujo movimento editorial, notadamente relacionado à produção de cartilhas de alfabetização, não se sobressai no país, encontramos uma produção na década de 1970. Essa produção “única” cedo nos instigou para a realização de uma investigação de maior fôlego.²

O processo de investigação, desde seu início, nos surpreendeu com a constatação, tal como propõe Darnton, que o livro tem muitos sujeitos em torno dele. Mais que isso, tal processo se desenvolveu *pari passu* com a história da política

² A pesquisa foi realizada em nível de pós-doutoramento e encontra-se publicada na íntegra em CARDOSO, Cacionila Jankovski. *Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Logo depois deste estudo foi localizada outra cartilha mato-grossense que também será tematizada neste texto.

pública que deu origem a esse manual didático. Dessa forma, essa produção aparece fortemente vinculada a uma política pública nacional de alfabetização contida no II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os anos de 1975-1979.

Por ocasião do lançamento do II PSEC, vivíamos uma dramática situação relacionada com o rendimento efetivo do ensino em nosso país, traduzida pela expressão *fracasso escolar*: a sistemática evasão e repetência de nossas crianças. Esse quadro não era novo ou exclusivo da década de 1970. Pelo contrário, desde a década de 1930 há denúncias relativas ao rendimento efetivo do ensino primário no Brasil, mas sem dúvida a partir dessa década se agudizou de forma significativa.

A década de 1970, herdeira da política e da economia da tumultuada década de 1960, iniciou-se com a Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5.692/71, que ampliou a obrigatoriedade escolar gratuita de quatro para oito anos e aglutinou o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão. Dobrando o tempo de escolarização obrigatória (dos 7 aos 14 anos) o Brasil passava a ostentar uma das mais altas do mundo. A proposta era a de se construir um “Brasil Grande”. Alterando a opção por um ensino mais humanístico, a característica principal dessa lei era dar à formação nacional um cunho profissionalizante, criando, para tanto, a escola única profissionalizante. O “milagre econômico”, proposta do governo militar, necessitava de uma educação que contribuísse, de modo decisivo, com o aumento da produção da indústria brasileira.

As novas finalidades da escola e a proposta de atendimento a um novo público escolar – o povo brasileiro - geram adaptações nas disciplinas escolares, como sugere Chervel (1990). Geram, igualmente, planos e políticas públicas, que se propõem dar a todos um ensino democrático (“acesso” e “sucesso”) e de bom nível, dentre as quais se destaca o II Plano Setorial de Educação e Cultura.

Entre as áreas prioritárias a serem atendidas por esse plano figuravam: a) Inovação e renovação do ensino; b) Preparação de recursos humanos. É no seio dessa política pública, desdobrada no “Projeto de Desenvolvimento de Novas Metodologias Aplicáveis ao Ensino-Aprendizagem do 1º. Grau”, que nasce a cartilha *Nossa Terra Nossa Gente*, em 1977, cedo transformada/editorada pela Bloch Editores como *Cartilha Ada e Edu*, circulando, pelo menos, até 1985.

No contexto local, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso (SEDUC) acatou as proposições do II PSEC e, ao elaborar seus planos quinquenais (1975/1979), estabeleceu como objetivo “concorrer para a minimização

da retenção dos alunos da 1ª. série pela introdução de metodologias específicas em alfabetização, visando maior produtividade no ensino de 1º. Grau” (MACIEL; PERSONA, 1988, p. 11).

Mato Grosso, inicialmente, seguiu as orientações do MEC que sugeriam pesquisa experimental para se testar o melhor método de alfabetização. Assim, com base experimental, foram testados em 12 salas de aulas de 4 unidades escolares da capital Cuiabá três diferentes métodos: o analítico (processo de palavração), o sintético (processo fônico) e o eclético (combinando vários processos).

Muitos cuidados foram tomados nesse processo, o que incluiu critérios de escolha dos professores, intenso treinamento para aplicação de cada método e acompanhamento no planejamento e na execução das aulas. Vale aqui ressaltar que o critério adotado pela equipe para selecionar as 12 professoras que atuaram no “experimento” foi o de que fossem normalistas recém-formadas e sem experiência no magistério, “a fim de conseguir um desempenho ‘padrão’” (MATO GROSSO, 1976, p. 13). Esse critério, e toda a explicação que o acompanha, permite vislumbrar uma concepção mecânica de aprendizagem como treino de sujeitos passivos e a-históricos. As experiências anteriores das professoras são olhadas com desconfiança, a partir da perspectiva de que estas já teriam adquirido vícios que poderiam funcionar como empecilhos para o desenvolvimento de uma prática inovadora. Este critério se alinhava com as concepções de formação/treinamento vigentes naquela década, muito distantes do que se concebe atualmente como formação inicial e continuada e construção social da identidade profissional e da aprendizagem da docência.

Após a experiência com métodos por dois anos e a constatação das dificuldades em controlar todas as variáveis, bem como da inadequação dos materiais utilizados, a equipe mato-grossense responsável pelo projeto decide pela elaboração de uma cartilha regional “que atendesse aos requisitos da língua e à nossa realidade” (MATO GROSSO, 1977, p. 10)

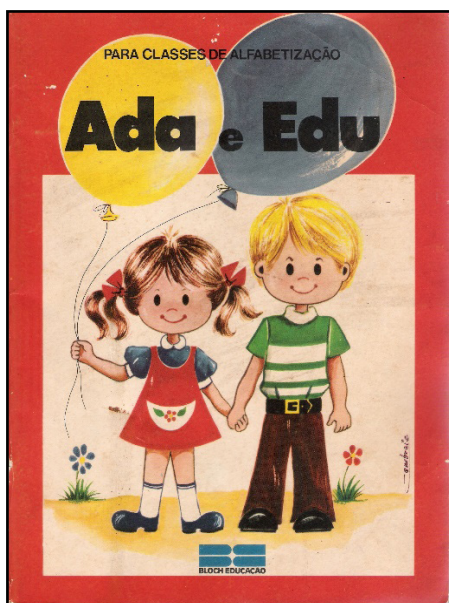
É desse modo que nasce a Cartilha Nossa Terra Nossa Gente logo depois cooptada por uma grande editora, transformada, impressa e distribuída nacionalmente com o título de Ada e Edu.

Figura 1 – Cartilha Nossa Terra Nossa Gente



Fonte: PERSONA, Rosa et al. (1977). Acervo do Nuped/UFMT.³

Figura 2 – Cartilha Ada e Edu, 1ª Edição, 1978



Fonte: PERSONA, Rosa et al. (1978). Acervo do NUPED/UFMT

³ Núcleo de Pesquisa em Educação – Nuped (Universidade Federal de Rondonópolis).

O principal discurso que sustentou a elaboração da cartilha *Nossa Terra Nossa Gente*, depois *Ada e Edu*, foi o da sua adequação à realidade local. Em termos de “representação” pode-se dizer que naquele contexto o discurso da regionalização articulou “configurações intelectuais múltiplas”, por meio das quais, uma determinada realidade foi construída, originando “práticas” que objetivavam o reconhecimento de uma “identidade social” própria do grupo do PNM, que se substanciaram em “formas institucionalizadas e objectivas” de marcar a existência desse grupo (CHARTIER, 1990a, p. 23).

Ora, um livro texto, por mais simples que seja, é composto por algumas centenas de palavras, que são correntes para todos os falantes da língua na qual foi escrito. O fato de algumas palavras-chave serem mais locais (ex. pacu, piqui, arco, zebu, índio, flecha), parece não configurar a cartilha *Nossa Terra, Nossa Gente* como essencialmente regional, já que outras tantas são de uso generalizado em todas as regiões do país (ex. Ada, Edu, caju, bola, rato, faca, macaco, veado, sapo, gato, galinha, cachorro, passarinho, navio, peru, coelho, casa, avião, romã, palmeira, cigarra, gema, cobra, lâmpada, aquário, goiaba, foguete, cruz, hélice, cupim). Esse fato, aliado ao segundo eixo de preocupação das autoras, qual seja, *a necessária gradação na apresentação das dificuldades da língua*, contribuiu para que os avaliadores da Bloch Editores percebessem na cartilha mato-grossense possibilidades de circulação nacional.

Passados 30 anos da produção de uma cartilha regional e da posterior decisão em permitir sua edição e circulação em âmbito nacional, perguntamos às autoras como elas explicavam/percebiam esse aparente paradoxo. As respostas, ora reforçam, ora negam as representações daquele momento, pois envolvem desde a contestação da publicação até os interesses comerciais da editora, passando pela revisão de conceitos (como o de regionalização e de adequação à realidade do aluno), pela reafirmação da questão linguística e pelo desejo de ver a cartilha usada em Mato Grosso mais amplamente.

O trabalho de alfabetização em Mato Grosso, no interior do PNM nos anos de 1977 a 1979, é ampliado para onze municípios, tendo como pedra angular a cartilha recém-elaborada.

Do ponto de vista de seu conteúdo, a cartilha inovou a época porque: a) chamou a atenção para aspectos da língua até então pouco enfatizados nesses materiais; b) adotando um método misto, trabalhou concomitantemente com duas sílabas; c) sustentou uma proposta para se chegar à leitura e escrita de textos no processo de alfabetização.

Do ponto de vista de sua circulação, a equipe desenvolveu discursos e ações em torno do “baluarte para o professor ministrar melhor suas aulas”, que envolvem treinamento dos alfabetizadores, elaboração de inúmeros materiais complementares para uso nas aulas e/ou reflexão teórica, visitas técnicas com vistas ao controle e acompanhamento do trabalho, reuniões sistemáticas nas escolas e, ainda, Encontros Estaduais de Alfabetização, nos quais se trocavam experiências e se orientavam os alfabetizadores na implementação das ações do PNM.

Assim, a difusão local da cartilha *Nossa Terra, Nossa Gente* foi de responsabilidade das autoras/equipe do PNM que, ao fazer seu trabalho de agentes culturais, responsáveis por uma política pública emanada MEC, colocaram-na como dispositivo central para que o Estado atingisse os esperados objetivos de redução do fracasso escolar em alfabetização. Posteriormente, vendidos os direitos autorais para a Bloch Editores, coube a essa a difusão nacional. Munida de outros objetivos, percebia *Ada e Edu* como mais uma opção de vendas, investindo em sua difusão no ambiente em que essa cartilha poderia trazer os esperados retornos financeiros para uma empresa que trabalha com o mercado de livros didáticos, ou seja, buscando a sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental, fato que veio a ocorrer em sua 5ª edição, coeditada com a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), ligada ao MEC, no ano de 1981.

Seguindo o diálogo, apresentamos aspectos da produção e circulação da cartilha “...Estou lendo!!!”.

4. Cartilha regional do Araguaia “...Estou lendo!!!” (1978-1989)

O contexto nacional educativo por ocasião do nascimento da cartilha regional do Araguaia era o mesmo, anteriormente descrito, marcado pelo forte e insistente fracasso escolar, notadamente na 1ª. série do 1º. Grau, ou seja, no processo de alfabetização. Do ponto de vista político e econômico vivíamos, ainda, a ditadura militar, com a opção do Estado pela coerção como forma de difundir sua concepção de mundo (CUNHA, 1987, p. 32) e, como dissemos, a proposta de construir um “Brasil Grande”, na qual a educação era vista como investimento e instrumento de mudança social.

Essa publicação didática, embora também tenha vínculo com o poder público advindo da Secretaria Estadual de Educação, possui a especificidade de ter sido gerada no seio de um curso de capacitação de professores leigos, liderado

pela igreja católica, e num contexto de forte movimento social de luta pela terra. As ações pressupunham a [...] tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo a terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e a “cultura rural” (PAIVA, 1983, p. 127).

Então em 1970 é constituída oficialmente a Prelazia de São Félix do Araguaia e o padre Pedro Casaldáliga é sagrado bispo em 1971. Sua Carta Pastoral “Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social” (CASALDÁLIGA, 1971) *é um documento contendo denúncias sobre a violência vivida pela população da região, na luta pela terra.*

Assim vivia-se no Araguaia um contexto de marginalização, segregação, violência e luta pela posse da terra e outros direitos essenciais aos indivíduos. Os Agentes pastorais, juntamente com o bispo Pedro Casaldáliga, eram os porta-vozes desse povo, diante de toda arbitrariedade dos que se achavam autoridade.

Nesse cenário resolveu-se organizar, dentro de um mutirão de professores do sertão, um material com imagens, cor e sabor, da cultura local. Segundo Rodrigues (2019), havia um movimento no cenário nacional de incentivo à elaboração de materiais didáticos, destinados principalmente a áreas de maior pobreza e de baixa qualidade de vida, havendo “o incentivo para a produção de novos materiais, com especial destaque para as cartilhas” (ESPÓSITO, 1985, p. 03).

Percebe-se que o momento era de inovação, ou seja, o Plano Nacional visava dar apoio às novas experiências que tinham como foco as primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau, com vistas a um melhor rendimento escolar, nascendo daí novas metodologias a serem prescritas às primeiras séries (RODRIGUES, 2019, p. 55).

A cartilha “...Estou lendo!!!” nasceu, assim, em 1978 plural e coletiva na medida em que foi feita e refeita a partir da contribuição dos professores em formação, organizados por seus formadores, ligados à Prelazia de São Félix do Araguaia.

O fato mais notável na história dessa produção didática é que ela adotou, para a alfabetização de crianças, a perspectiva de Paulo Freire de alfabetização emancipatória de adultos, se esforçando para adequar a metodologia e o material didático aos interesses das crianças de zona rural, falando por meio de textos “do mundo da criança, de seu trabalho, de seus brinquedos, de suas fantasias” (GATTI *et al.*, 1984b)⁴. De fato, a coletânea de textos da cartilha se atém a elementos vinculados à região do Araguaia, notadamente, às coisas do campo.

4 As autoras são: Dagmar Aparecida Teodoro GATTI, Luiza Júlia GOBBI, Judite Gonçalves de ALBUQUERQUE; Maria Benvinda de MORAES e Suely Barros JARDIM.

O método escolhido é o da palavração, minuciosamente detalhado no manual do professor (que faz parte do conjunto de alfabetização). O ineditismo do método encontra-se em pressupostos e ações não convencionais para o seu tempo, das quais se destacam: o forte vínculo com a realidade local; o uso intensivo do diálogo; visitas a locais fora da escola; inclusão de pessoas da comunidade para participação nas aulas (por ex. levar um lavrador para explicar o plantio do milho) e, em especial, o uso de textos desde o princípio da alfabetização.

Em relação a esse último item, se sobressai a seguinte afirmação: “O professor deve escrever o texto cuidadosamente com boa caligrafia, observando parágrafo, letra maiúscula no início dos períodos, pontuação correta, deve variar os tipos de frases para que as crianças se familiarizem com todo tipo de pontuação” (GATTI *et al.*, 1984b, p. 4). Essa recomendação evidencia a preocupação das autoras/formadoras em destacar para o professor que ele é um agente cultural, que pode possibilitar o acesso da criança à cultura escrita, ou como elas mesmas dizem “conduzi-la com segurança no caminho da maravilhosa descoberta da leitura” (GATTI *et al.* 1984c, p. 2).

Muitos são os aspectos a serem ressaltados e analisados por meio deste objeto de investigação. Desse modo, pensamos ser fundamental que, ao analisar a cartilha em questão, deve-se destacar: a) a preocupação em articular o ensino com a realidade das crianças, denotando práticas educativas emancipatórias; b) proposição de um material mais adequado para a alfabetização da criança do campo, “uma cartilha que a ajudasse a compreender e a se situar dentro do seu mundo” (GATTI *et al.*, 1984c, p. 2); c) A valorização de textos, fazendo-os circular entre as crianças, mesmo antes que essas tivessem se apropriado do sistema alfabético de escrita;⁵ d) a vivência solidária, marca do cotidiano de formadores, professores e alunos, que redundou em um processo coletivo de produção de um material alternativo, tido como mais próximo da realidade local. Assim, apresentamos as duas capas de “...Estou Lendo!!!”, a cartilha de cor marrom que é composta exercícios e a de cor verde destinada a leitura das crianças.

⁵ Embora esses fossem “montados” com o fim explícito de retirar palavras-chave, não há dúvida de que a visualização pela criança de um processo de produção textual muito poderia contribuir para o processo de alfabetização.

Figura 3 – Capa do livro de leitura dos alunos (verde) e do livro de Exercícios para os alunos (marrom)



Fonte: GATTI *et al.* (1984a)

As imagens das capas nos possibilitam pensar que a cartilha em questão marca a mais forte intenção do projeto, qual seja, retratar a realidade local, a fim de não provocar nas representações das crianças uma ruptura com o seu mundo local (RODRIGUES, 2019).

5. Considerações finais

As duas pesquisas, aqui tratadas, se inscrevem na história da alfabetização, campo “minado” pela diversidade, abertura e diluição (FRAGO, 1993). Dentre os aspectos levantados destacamos possíveis relações existentes entre o tripé: produção didática, políticas públicas e formação de professores.

Em ambos os estudos aparecem nuances dessas relações. “Ada e Edu” esteve ancorada na política mais ampla oriunda do Ministério de Educação e “...Estou lendo!!!” tem sua história mais fortemente marcada pelo contexto local, do movimento social de luta pela terra e por direitos sociais, incluindo a educação.

Ao refletir sobre formação de professores, entendemos que as autoras de “Ada e Edu” coordenaram um intenso trabalho pedagógico, que gravitou ao redor desse livro didático e o difundiu entre os alfabetizadores mato-grossenses, fun-

dando, criando e recriando práticas pedagógicas de alfabetização e de formação (contínua) de professores. Por seu turno, as alfabetizadoras que coordenaram o processo de elaboração de “...Estou lendo!!!”, ao incentivar o indivíduo a descobrir a sua palavra, a falar a sua linguagem, a ter voz, para ir à busca de sua autonomia, elaboraram uma obra no campo da alfabetização que pode ser considerada inovadora e renovadora de um elemento pertencente à cultura escolar daquela época.

Enfim, a recuperação e o registro de partes do ciclo de vida das duas cartilhas aqui apresentadas, em investigações que se esforçaram por se interessar “por cada fase desse processo e pelo processo como um todo [...] e em suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural no meio circundante” (DARNTON, 1990, p. 112), constituiu-se em experiência ímpar, cujos resultados contribuem para a história do livro em Mato Grosso e, ainda, como desdobramento, para uma história mais abrangente das propostas de alfabetização, das políticas editoriais e do impresso no Brasil, áreas essas novas e pouco exploradas em nosso país.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **II Plano Setorial de Educação e Cultura: (1975/1979)**. Brasília, 1976.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 371f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CARVALHO, Lúcia I. **A Distribuição e Circulação de Livros nas Escolas Paulistas: o livro didático em questão**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social**: Carta Pastoral. São Félix do Araguaia: [s.n.],1971. Disponível em: <http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/cartas/1971CartaPastoral.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL. RJ: Bertrand, 1990.

- CHARTIER, Anne-Marie. **1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura.** Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário (org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.* São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011, p. 49-67.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CUESTA FERNANDES, Raimundo Fernádes. **Clio em las aulas:** La enseñanza de La Historia em España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette:** mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Cartilhas e materiais didáticos:** critérios norteadores para uma política educacional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1985.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas/SP: Papyrus, 1993.
- 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: Ceale/UFMG, 2006.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história:** vozes, palavras e textos. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2010.
- FREITAG, Bárbara *et al.* **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: INEP. 1987.
- GATTI, Dagmar Aparecida Teodoro *et al.* ... **Estou Lendo!!!** Cartilha. São Félix do Araguaia: [s. n.], 1984a.
- GATTI, Dagmar Aparecida Teodoro *et al.* ... **Estou Lendo!!!** Livro do Professor. São Félix do Araguaia: [s. n.], 1984b.
- GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP: Edusc, Uberlândia/MG, Edufu, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória / Jacques Le Goff;** tradução Bernardo Leitão... [*et al.*]. – 7 ed. Revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MACIEL, Renete Almeida; PERSONA; Rosa Maria Jorge. **O fenômeno da alfabetização: um repensar a partir da análise do desenvolvimento do Projeto Novas Metodologias: SEC/MT: 1975-1979** [S.l.: s.n.], [19--?]. Datilografado.

MATO-GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Novas Metodologias: Relatório Geral das Atividades Desenvolvidas: 1975-1978**. Cuiabá, 1979.

MATO-GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Novas Metodologias: Aplicáveis ao processo ensino aprendizagem para o ensino de 1º Grau**. Cuiabá, 1977.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *In: Cultura escolar: história, práticas e representações*. São Paulo: **Cadernos Cedex**, n. 52, 2000, p. 41-54.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; Frade Isabel Cristina da Silva (org.); Roger Chartier ... [*et al.*] **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NUNES, Clarice (1996). **Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese**. Revista Brasileira de Educação. no 1. jan./abr. 1996. p. 67-79.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 2. Edição, São Paulo 1983.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (org.). **Livros Escolares e o Ensino da Leitura da Escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

PERSONA, Rosa Maria Jorge *et al.* **Ada e Edu: para classes de alfabetização**. Rio de Janeiro: Bloch, 1978.

PERSONA, Rosa Maria Jorge *et al.* **Cartilha Nossa Terra Nossa Gente**. Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura, 1977.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Recordação para professoras: a História da Educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto**. *In: GONDRA, José (org.)*. Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco, p. 11-36, 2001.

RODRIGUES, Alessandra Pereira. **Cartilha do Araguaia “...Estou lendo: seu circuito de comunicação (1978-1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

RODRIGUES, Alessandra Pereira Carneiro. **Uma história da cartilha do Araguaia:**

“...Estou lendo!!!” (1978-1989) Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 145p.; 21 cm (Educação, tecnologia e transdisciplinaridade)

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina (org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória: EdUFES, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A Escrita da História da Educação Mineira**: a produção de Paulo Krüger. *In*: GONDRA, J. (org.). *Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco, p. 37-58, 2001.

PREFÁCIOS DE MANUAIS ESCOLARES DE INICIAÇÃO À LEITURA PRODUZIDOS EM PORTUGAL E NO BRASIL DO SÉCULO XIX



Francisca Izabel Pereira Maciel
Juliano Guerra Rocha

1. Introdução

Os prefácios são textos presentes na composição de uma obra, apresentando-se como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, tal como Bakhtin (2010) caracterizou os gêneros do discurso. Esses textos apresentam características que os aproximam, no que se refere ao estilo, de muitos outros gêneros discursivos e, por outro lado, os particularizam em função da natureza e do contexto nos quais estão inseridos.

O texto prefacial antecede a parte principal do livro e, de acordo com Clemente (1986), tais discursos podem ser intitulados também como “proêmios”, “prolegômenos”, “prólogos”, “introdução”, “aviso”, “advertência” etc. Além desses, podem ser encontrados outros títulos, como “carta ao leitor”, “mensagem ao leitor”, “preliminar”, “preâmbulo” etc. Os prefácios cumprem a função de apresentar/introduzir a obra ao leitor, fazendo uma aproximação entre o seu conteúdo, o leitor e o autor. Compagnon (1996) acrescenta que eles “são as rubricas de uma *dispositio* nova que permitem julgar o volume sem o ter lido, sem ter entrado nele” (COMPAGNON, 1996, p. 105).

Para Machado (2014), “prefácio não é uma exposição da obra. É um olhar crítico que um teórico, especialista no assunto” lança sobre ela, permitindo “um encontro de vozes e, de certa forma, um exercício de esgrima entre elas: o olhar que o autor do prefácio lança sobre a obra é um olhar que vai construí-la, dar a ela mais corpo” (MACHADO, 2014, p. 1133). Esse é um caminho comum quando o prefaciador não é o autor da obra, mas alguém convidado pelo escritor do livro e/ou pela editora.

É comum, no mercado editorial escolar, o próprio autor dirigir, nas páginas iniciais, uma carta ao leitor (professores ou alunos ou pais), sendo esse um diferencial dos materiais didáticos. Castro (1999) pondera que os manuais escolares consistem em textos que serão utilizados pelos alunos, “mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor, que é quem decidirá sobre a sua adoção ou não” (CASTRO, 1999, p. 191). O autor esclarece que as “notas de abertura”¹ dos manuais explicitam o leitor pretendido e muitas vezes selecionam o professor como primeiro leitor. Acrescentaríamos que, no caso dos livros escolares brasileiros e portugueses no cenário do século XIX, as famílias eram um dos privilegiados destinatários, já que muitas experiências de iniciação à leitura se davam nos lares, especialmente nos das elites.

Neste trabalho, elegemos para análise prefácios de manuais escolares de iniciação à leitura, produzidos em Portugal e no Brasil durante o século XIX. É importante destacar que analisar prefácios de manuais escolares não é algo simples e linear, uma vez que esses livros, tal como Batista (2000) explicita, são variáveis e instáveis. Batista, Galvão e Klink (2002, p. 34) mencionam a dificuldade na classificação dos livros escolares, alegando que “poucas vezes prefácios e exercícios indicavam os usos a que os livros deveriam se prestar”.

Logo, tomando os prefácios como objeto de estudo, tencionamos compreender as estratégias discursivas utilizadas por seus autores para fundamentar a escrita desses textos no conjunto dos manuais escolares. Dessa maneira, a análise foi direcionada a partir das seguintes problematizações: como esses discursos são organizados? Os destinatários pretendidos dos livros são explicitados nos prefácios? O que eles ressaltam sobre as obras?

A escolha por manuais escolares de iniciação à leitura no contexto luso-brasileiro não foi uma decisão fortuita, já que diferentes estudos apontaram a influência direta e indireta de obras e autores portugueses nas práticas de ensino de leitura e escrita no território brasileiro (MORTATTI, 2000, 2011; MACIEL, 2002; TRINDADE, 2001; entre outros). Com a ausência de tipografias, o alto custo da matéria-prima e da impressão no Brasil, aliado ao vínculo colonial com Portugal, era comum que a produção portuguesa estivesse presente nas escolas de primeiras letras. Logo, as primeiras produções nacionais vão conviver com livros portugueses importados, de modo que a publicação das cartilhas produzidas no Brasil só ganhou efetivamente impulso na segunda metade do século XIX (PFROMM NETTO, DIB, ROSAMILHA, 1974; HALLEWELL, 2012; LAJOLO, ZILBERMAN, 1996; MORTATTI, 2000).

¹ Note, aqui, como Castro (1999) nomeia os prefácios dos livros didáticos.

Neste texto, priorizamos analisar quatro manuais escolares: dois portugueses e dois brasileiros. Os portugueses: *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, de António Feliciano de Castilho (2ª edição, 1853) e *Cartilha Maternal ou Arte de leitura*, de João de Deus (3ª edição, 1878). Os brasileiros: *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Método de Castilho*, João Vicente Martins (edição de 1854) e *Bacadafá ou Método de Leitura Abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar (edição de 1877).

Os fatores que nos levaram à escolha, em especial, dos quatro manuais escolares aqui analisados foram a contemporaneidade entre eles: todos tiveram a 1ª edição publicada entre os anos 50 e 70 do século XIX; a circulação e a simultaneidade dessas produções em várias províncias brasileiras.

A metodologia da pesquisa baseou-se numa análise documental, de cunho descritivo e exploratório, uma vez que analisamos e descrevemos os textos presentes nas páginas iniciais dos quatro manuais escolares, objetos de nossa investigação. Ao mesmo tempo, também cotejamos os prefácios das cartilhas para observar o que ressaltavam sobre as obras e se havia um modo específico de organização desses dispositivos textuais.

Logo, o presente artigo foi organizado em duas principais seções. Na primeira apresentamos as obras analisadas, bem como seus respectivos autores; na segunda, analisamos os textos presentes nas páginas iniciais das cartilhas – aqui denominados prefácios – descrevendo os aspectos da sua textualidade e materialidade.

2. Os Manuais Escolares analisados: autoria e contextos de produção

Segundo o *Diccionario Bibliographico Portuguez* (SILVA, 1858, tomo primeiro), António Feliciano de Castilho nasceu em Lisboa em 26 de janeiro de 1800, bacharelado-se em Direito pela Universidade de Coimbra. Foi poeta e escritor na imprensa periódica portuguesa, publicando livros e escritos avulsos, alguns compilados em obras divulgadas em vida ou até mesmo postumamente – após 1875, ano de sua morte (CASTILHO, 1926). Além disso, foi o inventor do Método Castilho de Leitura, em 1848, sendo publicado em Portugal em 1850, sob o título *Leitura Repentina – Método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos* (FERREIRA, 2010).

Boto (1997) avalia que Castilho inseriu no debate educacional português, nos anos 50 do século XIX, a temática dos métodos e técnicas mais adequados para o ensino, polemizando aspectos até então não discutidos e, por isso, as reações críticas contra suas ideias foram amplamente divulgadas, o que provocou a não oficialização do método em Portugal. A autora ainda destaca que Castilho fez uma extensa campanha no território lusitano em defesa do seu método, oferecendo cursos aos professores primários, escrevendo para periódicos em resposta aos ataques sofridos, já que as críticas iam desde acusações de plágio à contestação da funcionalidade da proposta, pois o acusavam de uma negação da tradição nacional dos padrões ortográficos da língua portuguesa.

Após a primeira edição do livro em 1850, o autor produziu uma segunda em 1853, ampliando-o e modificando seu título para *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. A segunda edição foi selecionada para análise neste texto. Insta esclarecer que o autor intitulou o método com o seu sobrenome para conferir-lhe a autoria, já que, em Portugal, a primeira edição foi alvo de muitas críticas por ter sido considerada um plágio do método do pedagogo francês Lemare² (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018).

Segundo Castilho (1853), sua proposta se apresentava como uma inovação no processo de soletração. Há nesse método uma associação e uma combinação entre a leitura auricular e a ocular. A primeira consistia na repetição do processo de decomposição e composição das palavras em sílabas e letras, acompanhado pela percussão das palmas. A leitura ocular apresentava à criança como os sons podem ser representados, sentidos pelos olhos, por meio do registro escrito ou impresso. Iniciando-se pelas vogais, cada letra é acompanhada de uma historieta que auxilia o aluno a memorizar tanto a sua escrita, por meio da associação entre a imagem e o formato da letra, quanto os seus variados valores sonoros.

O segundo manual escolar português aqui analisado tem como título *Cartilha Maternal ou Arte de leitura* e foi escrito por João de Deus. Segundo Magalhães (2013), essa cartilha não foi publicada inicialmente com esse nome e, sim, intitulada de *A Arte de Leitura* (1876), mas no mesmo ano foi reeditada com o título *Cartilha Materna ou Arte de Leitura*. A 3ª edição, que é aqui analisada, data de 1878 e tem o nome de *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* (DEUS, 1878)³.

2 Pierre-Alexandre Lemare, pedagogo francês, nasceu em 1766 e faleceu em 1835, “pouco conhecido no seu tempo, quase esquecido hoje. [...] autor de várias obras didáticas” (DIAS, 2000, p. 469).

3 Há uma divergência entre alguns autores sobre o ano exato da publicação da 1ª edição da cartilha escrita por João de Deus. Adotamos para datação, as referências de Mortatti (2000) e Magalhães (2013).

João de Deus, conforme explicita Oliveira (1998), nasceu em 8 de março de 1830, em Algarve, na Vila São Bartolomeu de Messines, e faleceu em 1896. Foi poeta, estreando “na literatura em 1868 com a compilação de poesias intitulada Campo de Flores” (OLIVEIRA, 1998, p. 50). Em Portugal, defendeu a educação popular, sendo reconhecido no campo educacional lusitano com a publicação da *Cartilha Maternal*. A proposta de João de Deus era o ensino de leitura fundamentado na palavra, de modo que rompia com o ensino tradicional da leitura pelos exercícios de soletração utilizados comumente, naquele momento, para ensinar as crianças a ler. Menezes (2011) revela que o método e a cartilha de João de Deus “difundem rapidamente por Portugal e, menos de dois anos após a primeira edição da cartilha por uma editora portuense, divulgadores já se encontravam em solo brasileiro” (MENEZES, 2011, p. 120).

Sobre a difusão do “método João de Deus” no território brasileiro, Mortatti (2000) demonstra a atuação de Antonio da Silva Jardim como um de seus propagandistas. A autora elucida que Silva Jardim faz uma “divulgação sistemática”, o que “contribui decisivamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo, no Brasil” (MORTATTI, 2000, p. 72). É importante ressaltar que a circulação dessa cartilha em solo brasileiro teve também colaboração de Pessanha Pova, Inspetor da Província do Espírito Santo (TRINDADE, 2001) e do português António Zeferino Cândido, que veio ao Brasil em 1878 com o objetivo de divulgar o método João de Deus (MENEZES, 2010, 2011).

No que diz respeito aos manuais escolares brasileiros analisados neste artigo, o primeiro foi escrito por João Vicente Martins, *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho*.

Sobre a vida de Martins, Santos (2018) informa:

[...] natural de Lisboa, nascido em 1808, filho de Matheus Martins, formou-se em médico-cirurgião na Escola de Cirurgia de Lisboa [...]. Foi casado com uma brasileira, D. Carolina Rosa dos Santos Martins e os filhos que teve eram adotivos. Até 1840 trabalhou em alguns hospitais no Rio de Janeiro, em 1843, convertido à homeopatia, perseguiu os ideais de defesa da medicina homeopática e atribuiu a si mesmo a missão de levar a homeopatia ao norte do Brasil (SANTOS, 2018, p. 46).

Além de atuar na medicina homeopática, Martins foi um defensor do método Castilho no Brasil, publicando diversos textos na imprensa brasileira. No *Jornal Correio Mercantil*, propagandeou o lançamento da segunda edição da obra

de Castilho, oferecendo aos habilitados para ensinar por esse método um ordenado ou gratificação, a casa, os livros e os materiais para abertura de uma escola de leitura repentina (CORREIO MERCANTIL, 3 de setembro de 1853, p. 2). No ano de 1854, Martins publicou a *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho*, ano também de seu falecimento, razão pela qual provavelmente sua obra é pouco conhecida entre os brasileiros.

Segundo Ferreira (1994), Martins utilizou a técnica francesa da zincografia⁴ na produção de sua cartilha, o que, possivelmente, conforme Vojniak (2011; 2014; 2015), fez de sua obra um marco na história do livro no Brasil. O livro de Martins (1854) é uma reprodução da obra de Castilho com algumas supressões e modificações, como, por exemplo, a inserção de notas de rodapé, que indicam à qual página do *Método Castilho* o leitor deve recorrer para ter acesso ao conteúdo completo. Há outras notas de rodapé em que Martins (1854) também informa algumas mudanças feitas em relação ao livro de Castilho. Há que se destacar que, nesse livro, são reproduzidas também partituras musicais sob o título de “Cantos Religiosos para uso das Casas de Educação, compostos por Raphael Coelho Machado, Rio de Janeiro”, e uma espécie de anexo não paginado com as estampas de trinta e cinco imagens (cada uma em uma página), que seriam usadas para aplicação do método Castilho.

Antonio Pinheiro de Aguiar, natural da Província de Minas Gerais, atuou como Professor em Minas Gerais e na Corte Imperial brasileira. Foi autor do último livro brasileiro selecionado neste trabalho, *Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada*. Acerca da vida de Pinheiro de Aguiar, Schueler (2005) afirma:

Sobre o autor do método de leitura Bacadafá – Pinheiro de Aguiar – pouco consegui descobrir. Soube apenas que ele nasceu na província de Minas Gerais, era professor de desenho e piano, e exercia interinamente o cargo de professor público na terceira escola primária de meninos da Freguesia de Santana, local onde também dirigia uma escola particular (SCHUELER, 2005, p. 174).

Nascido provavelmente em Ouro Preto em 1814 e falecido em 1894⁵, foi casado com Maria Argentina de Aguiar, que também atuou como professora no

⁴ Técnica de impressão que consiste em utilizar como matriz uma placa de zinco para imprimir ou gravar.

⁵ O Relatório da Repartição dos Negócios do Império no Rio de Janeiro de 14 de novembro de 1861 menciona que o autor do método Bacadafá, tinha na ocasião 49 anos, levando ao ano de 1812 como sendo o marco de seu nascimento (RIO DE JANEIRO, 1862, p. 19). Utilizamos, entretanto, para referenciar o ano de nascimento e morte do autor, fontes digitalizadas do Arquivo Público Mineiro. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata_brtdocs/photo.php?lid=55849. Acesso em: 15 jan. 2021.

Rio de Janeiro. Em notas do *Jornal Correio Mercantil* e do *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial* do Rio de Janeiro, há propagandas da abertura de uma escola do sexo feminino da professora Maria Argentina, em “São Cristovão, na travessa das Flores, nº 4, ao lado da Academia Militar”, local da residência do casal, em que se ensinava pelo método Bacadafá, nos anos de 1860 (CORREIO MERCANTIL, 8 de novembro de 1860, p. 3; 19 de dezembro de 1861, p. 4; ALMANAK ADMINISTRATIVO..., 1865, p. 431).

Surgido no Rio de Janeiro, no final dos anos 50 do século XIX, período em que foi levado a público (ROCHA, 2019), o método Bacadafá foi divulgado com mais veemência entre os anos 60 e 80, com orientação para sua aplicação, o que contribuiu para que Pinheiro de Aguiar se tornasse um dos autores nascidos no Brasil que publicaram cartilhas de alfabetização *genuinamente brasileiras*⁶ no período imperial (SCHUELER, 2005).

Seu método *Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada* consistia em 20 lições para o ensino da leitura e da escrita. A partir da criação de nomes de quatro índios, que formavam uma família brasileira (Bacadafá, Gajalamá, Naparasá, Tavaxazá), e com auxílio de historietas, o aprendizado da leitura e da escrita foi se consolidando em práticas com os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização (MACIEL, 2002; SCHUELER, 2005). Utilizando símbolos e representações nacionais, conforme Schueler (2005) alude, o método Bacadafá formava uma ideia de nacionalidade no alunado, com “referência ao uso do método para o ensino de uma *história* e de uma *geografia nacionais*” (SCHUELER, 2005, p. 183, grifos da autora).

3. Os prefácios dos Manuais: o que dizem?

Ao adentrarmos especificamente os prefácios das quatro obras citadas, notamos que dois textos são mais curtos: o de João de Deus, com duas páginas, e o de Antonio Pinheiro de Aguiar, com quatro páginas, se comparados ao prefácio de Castilho, com quarenta e oito páginas, e ao de Martins, com sete páginas. Ainda com relação ao aspecto da formatação dos prefácios, observa-se que, em nenhum dos livros analisados, os textos tiveram propriamente esse título.

Com relação à organização textual desses textos, no livro *Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*, publicado pela Imprensa Nacional em Lisboa, Castilho (1853) traz o seu

⁶ Schueler (2005) referencia, em seu texto, que Antonio Estevam da Costa e Cunha, divulgador do método Bacadafá, considerava a cartilha de Pinheiro de Aguiar como “genuinamente nacional”.

prefácio intitulado como “Prólogo em Capítulos”, de modo que as suas considerações estão dispostas em três tópicos/capítulos, intitulados: “Capítulo I – Istoria do presente metodo”; “Capítulo II – O qe é este metodo”; “Capítulo III – A quem pertence o presente metodo”. A organização em capítulos se justificou pela extensão do texto, de modo que o autor não somente apresenta as ideias da sua obra, como, para Boto (1997), inaugura em Portugal um debate sobre a importância de um método para o ensino, e sobre a lógica para a aprendizagem da leitura. Castilho difunde a crença de que sua ideia alcança resultados porque parte do princípio do ensinar pela sedução, pelo prazer, razão pela qual, em relação a outros métodos tradicionais presentes no país, a criança aprenderia a ler e escrever em menos tempo (BOTO, 1997).

A Cartilha de João de Deus, edição de 1878, consultada neste trabalho, tem a extensão de 139 páginas e seu texto introdutório ocupa apenas duas páginas com cinco parágrafos. O autor inicia o texto expressando que sua proposta “funda-se na lingua viva”. Explicita que ela não tem seis ou oito abecedários, como de costume nos livros/materiais de iniciação à leitura lusitanos. Menciona que o aprendiz irá familiarizar-se desde o princípio com palavras inteligíveis, reais, “que se digam, que se ouçam, que se intendam, que se expliquem”, pois “assim ficamos livres do syllabario, em cuja interminavel serie de combinações mecanicas não ha penetrar uma idéa!” (DEUS, 1878, p. VII). Dessa forma, demonstra que a *Cartilha Maternal* se opõe aos métodos presentes em Portugal naquele momento, essencialmente ao método Castilho (RUIVO, 2006).

A obra de João Vicente Martins, *Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho*, foi publicada em 1854, no Rio de Janeiro, na Tipografia da viúva Vianna Junior. Seu prefácio, com extensão de sete páginas, inicia-se com o texto “Ao leitor” (p. V e VI) e, na sequência, apresenta uma segunda parte, intitulada “Padre Nosso ou Novo Methodo para ensinar a ler e escrever sem mestre nem explicações” (p. VII a XI), que é uma continuação do texto anterior. Nesses textos Martins (1854) expõe de maneira geral a gênese do livro, que é um plágio do método de António Feliciano de Castilho, bem como o ideal de difundir uma proposta que ensine as crianças a ler de forma rápida. Logo, o discurso construído por Martins (1854) enaltece o método Castilho, chegando a mencionar que doaria a cada Câmara Municipal do Império um exemplar de seu livro. É importante destacar que o autor já havia divulgado escritos de Castilho no Brasil, como é o caso do panfleto intitulado *Eco da Voz Portuguesa por Terras de Santa Cruz*, de sua autoria (SILVA, 1860, tomo quarto, p. 50).

Sobre o prefácio da cartilha brasileira *Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar, consultamos duas edições dessa obra datadas dos anos de 1871 e 1877. Ao comparar as edições, constatamos que a de 1877 foi modificada pela inserção do “Prólogo” e do texto intitulado “Methodo Bacadafá”, escrito por Pinheiro de Aguiar em 1º de julho de 1877, no qual o autor elucida detalhadamente os exercícios para aplicação do seu método. Neste artigo, utilizaremos apenas a edição de 1877.

Consideramos que o prefácio desse manual escolar compreende apenas o item “Prólogo”, com quatro páginas (da página 5 a 8), em que o autor conta a história da criação do *Bacadafá*, apresentando explicações sobre a origem do método por ele denominado de leitura abreviada. Pinheiro de Aguiar (1877) também tece críticas sobre os métodos que utilizavam as técnicas “bê-a-bá”, alegando serem “fastidiosos” para os estudantes e para os professores. Dessa forma, o *Bacadafá* cindia com os métodos de soletração e os baseados em imagens e textos estrangeiros. Todavia, para Schueler (2005), sua originalidade não estava relacionada a esse aspecto, mas, acima de tudo, “na sua aplicação para o conjunto das disciplinas e dos saberes escolares” (SCHUELER, 2005, p. 183).

Interessante notar, especialmente no prefácio de Pinheiro de Aguiar, a variação da presença do autor no texto: ora com marcas de personalidade, ora de impessoalidade. Conjecturamos, a partir da pesquisa de Rocha (2019), que essa estratégia foi utilizada pelo autor para que ele pudesse ocupar um lugar social de destaque no mercado livresco e no cenário educacional brasileiro, demarcando sua autoria ao utilizar principalmente o pronome “eu”. Ao mesmo tempo, esse uso expressa o seu sentimento de honra por ter tido a presença de figuras ilustres em suas exposições públicas e a autorização do Imperador para a impressão de seu livro. A impessoalidade ocorre, em especial, quando o autor tece elogios sobre si mesmo e sobre a efetividade do seu método, dando-nos a impressão de que outra pessoa (e não ele) estivesse falando.

Entre os prefácios analisados, identificamos alguns pontos em comum, como a “querela entre os antigos e modernos”, polêmica também entre os métodos de alfabetização no Brasil, abordada por Mortatti (2000). As questões que envolvem os métodos de alfabetização são sempre imbuídas de debates, ataques, defesas, plágios e autopromoção. Todos os autores em questão exaltaram e procuraram convencer o leitor das qualidades pedagógicas e metodológicas de sua obra. Destacaram ter em mãos o “melhor método para ensinar e aprender a ler e escre-

ver”, sendo ele “o mais eficaz”, “rápido”, “prazeroso”, e, óbvio, “menos enfadonho repetitivo, cansativo e tradicional”.

Castilho, em seu prefácio, é enfático ao dizer ser o autor que propõe um “modo simples e natural de ensinar a ler e escrever”, personaliza a sua defesa ao afirmar que: “*Fui eu*, talvez por isso mesmo qe não tinha azas d’aguia para voar, o que o descobri; é uma *satisfação* isto, e não uma *ufania*; um *bom* achado, antes qe um *merecimento*” (CASTILHO, 1853, p. XLIII, grifos nossos).

João de Deus, em seu texto, ataca o flagelo que a aprendizagem pelas cartilhas tradicionais provocava nas crianças, apontando a praticidade de seu método, como sendo um “sistema profundamente prático”, corroborando um discurso que contrapõe o tradicional – cartilhas e métodos que circulavam naquele momento – ao que ele propõe como sendo moderno (DEUS, 1878, p. VIII).

Já o discurso prefacial de Martins é menos efusivo na defesa de sua obra que, supostamente, é também de Castilho. O autor objetiva, com a publicação da cartilha, que haja a propagação desse método, já que ele associa a questão da brincadeira e da religiosidade.

Eu queria firmemente que este METHODO se propagasse no Brasil, porque é *bom*; e o meu querer tem já por costume antigo desviar os maiores tropeços do seu caminho. Eis aqui a CARTILHA para aprender-se a *lêr brincando, louvando a Deos* [...] (MARTINS 1854, p. V, grifos nossos, destaques do autor).

O mineiro Pinheiro de Aguiar destaca em seu discurso que tem documentos que comprovam a eficiência do seu método Bacadafá.

Jámais poderáõ inutilizar as opiniões das ilustrações que attestão a *superioridade* do presente methodo ao rotineiro e antigo, o que provamos com os *valiosos* documentos que existem em poder do autor, que faz chegar ao conhecimento publico (PINHEIRO DE AGUIAR, 1877, p. 6, grifos nossos).

Pelo exposto, notamos que os autores não só teceram elogios aos seus métodos e/ou propostas, como também demonstraram o seu caráter original e autoral, contrapondo-se com o que circulava nas escolas e na sociedade do período para ensinar a leitura às crianças. Essa característica pode ser reconhecida como um modo comum de constituir os discursos entre os autores de cartilhas no contexto luso-brasileiro do século XIX, conforme os estudos históricos da alfabetiza-

ção e do livro escolar demonstram (BOTO, 1997; MORTATTI, 2000; MACIEL, 2002; TRINDADE, 2001; FRADE, MACIEL, 2006; CORRÊA, 2006; VOJNIAK, 2014 etc.).

Sobre isso, ao cotejarmos os prefácios, observamos que eles são construídos em torno de uma retórica argumentativa que buscava desfazer mal-entendidos e acusações. Baseados em Souza (2001), consideramos que “argumentar é um ato que visa a provocar em um auditório, por meio de um enunciado ou de um conjunto de enunciados, uma relativa adesão a um outro enunciado (tese, conclusão ou inferência)” (SOUZA, 2001, p. 157). Constatamos, nos manuais analisados, um enunciado explícito de (re)afirmação da legitimidade dos métodos pensados e/ou compilados e/ou organizados pelos seus autores. A argumentação pretendida é de uma autolegitimação das propostas, visando a combater críticas que outrora poderiam ser dirigidas aos livros.

Os quatro manuais investigados neste trabalho foram alvo de polêmicas sobre possíveis plágios e acusações de que nada tinham de inovador, entretanto apenas Antônio Feliciano de Castilho e João Vicente Martins explicitam diretamente essa questão em seus prefácios. Se Martins admite que plagiou o método de Castilho, este, por sua vez, também fora acusado de plágio.

No prefácio da obra de Castilho (1853), no item “a quem pertence o presente método”, o autor discursa sobre a polêmica da primeira edição de seu livro e as acusações sobre o possível plágio à obra de Lemare, enumerando argumentos acerca das distinções entre o seu método e o do autor. Antes de apresentá-las, Castilho (1853) destaca o reconhecimento e a referência inicial à obra de Lemare na primeira edição do método de leitura repentina, e que isso foi o suficiente para alguns o acusarem de “contrabando, roubo, tradução de Mr. Lemare” (CASTILHO, 1853, p. LI). O autor critica os portugueses por não valorizarem algumas produções de sua terra; reafirma a nacionalidade lusitana do seu método, alegando que, se o próprio Lemare conhecesse o seu método, também o “naturalizaria” na França. Além disso, confronta uma edição de 1840 de Lemare com a sua, destacando as seguintes diferenças: suas imagens são “superiores” às de Lemare; o método de Lemare é ensino individual e o seu, simultâneo; os sinais de pontuação e a leitura dos números arábicos e romanos são ensinados por ele e não referidos na obra de Lemare. Outra diferença é a valorização de sua obra por invenções que ele atribui a si próprio: a “leitura auricular e a decomposição” (CASTILHO, 1853, p. L-LIX). Portanto, o que se vê nessa parte do prefácio de Castilho é, sobretudo, uma argumentação por comparação, em que ele utiliza especialmente a técnica de oposição (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Acerca da *Cartilha de leitura repentina*, Martins (1854), em seu prefácio, faz advertências aos leitores de que a obra é um plágio do *Método Castilho*.

Tive tensão de reimprimir o METHODO CASTILHO, tal qual, para o vulgarisar; mas não desejando prejudicar o auctor, e depois de uma correspondencia particular que tive com seu irmão José, limitei-me a publicar este CARTILHA, que é um PLAGIO DO METHODO, e por isso mesmo lhe dá maior merecimento (MARTINS, 1854, p. V, destaques do autor).

Em seguida, Martins (1854) implicitamente menciona que ser “plagiário” não é um ato vexatório, já que se equipara aos “escritores célebres”, constituindo um discurso de validação do seu ato, por meio da justificativa de que a impressão do método Castilho é para vulgarizar um livro que ensine a ler rapidamente. O autor também afirma no prefácio que se coloca à disposição para colaborar na publicação de outras obras que forem melhores do que essa.

No que diz respeito aos plágios no mercado editorial escolar, concordamos com Chervel (1990) de que isso é um fato comum. Contrapondo os manuais escolares em cada época, é possível apreender que eles se apresentam com muitas similitudes, como, por exemplos, “os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos [...]” (CHERVEL, 1990, p. 203).

Choppin (2002) é ainda mais enfático sobre isso, alegando a vasta influência das tendências estrangeiras nos livros escolares de um país, ocorrendo comumente “tradução ou adaptações de obras”. Para o autor, “mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em *procedimentos comuns, na verdade copiados*; cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento” (CHOPPIN, 2002, p. 16, grifos nossos).

À luz disso, observamos a importância de uma leitura atenta dos prefácios de livros por parte do historiador, pois muitos deles elucidam aproximações que os autores dos manuais escolares fazem de referenciais nacionais e internacionais. Embora neste trabalho não tenhamos nos enveredado por esse percurso, alertamos sobre a necessidade, inclusive, de se fazer uma análise sincrônica e diacrônica desses textos, uma vez que, entre edições do livro, o autor pode fazer supressões ou acrescentar informações.

Acerca dos destinatários dos manuais escolares analisados neste artigo, fazendo uma análise comparativa entre os prefácios, evidenciamos que os destina-

tários não são apenas os sujeitos do universo escolar.

Sobre esse ponto, a obra exemplar entre as analisadas é a *Cartilha Maternal*, em que o autor João de Deus, no último parágrafo do prefácio, evidencia a quem se dirige a sua cartilha:

Às mães, que do coração professam a religião da adorável inocência e até por instinto sabem que em cerebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violencia podem deixar vestígios indeleveis, offerecemos neste systema profundamente pratico o meio de evitar a seus filhos o flagello da cartilha tradicional (DEUS, 1878, p. VIII).

João Vicente Martins, tal como João de Deus, destaca a família na educação dos filhos. Para o autor, “qualquer pai ou mãe de família (por mais ignorante e pobre que seja), – QUERENDO – PÓDE – ensinar a seus filhos até mesmo tudo aquilo que ella ou elle próprio ignorar [...]” (MARTINS, 1854, p. VII, destaques do autor). Para exemplificar sua afirmativa, aconselha os pais a ensinar os filhos a lerem e escreverem a partir da decoreba de uma oração, como o Padre Nosso.

Pelo prefácio de Castilho, notamos que o leitor pretendido no manual é o professor, devido à própria complexidade e extensão desse texto. Logo após o prefácio, explicita a organização das salas de aula, a localização do professor, dos alunos e de todo mobiliário para a aplicação do método de leitura repentina. Entretanto, para além do prefácio, Castilho aponta que seu livro também pode se servir às “boas mães de família” que desejarem instruir seus filhos, e, no final, cita os pais como leitores pretendidos (CASTILHO, 1853, p. 205 e 319).

No prefácio do *Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada*, de Antonio Pinheiro de Aguiar, não fica explicitado a quem o manual se dirige. O autor cita a escola como o local onde empregou o seu método, que obteve sucesso em vinte lições, demonstrando sua insatisfação com o professorado que não o utilizou: “muito embora não tenha sido acolhido pelos profissionaes para em suas escolas tirarem os mesmos resultados, a missão do inventor está completa” (PINHEIRO DE AGUIAR, 1877, p. 6).

4. Considerações finais

As quatro cartilhas analisadas se opõem ao tradicional sistema de soletração, presente nas escolas portuguesas e brasileiras no Oitocentos. A perspectiva difundida por Castilho, João de Deus, Pinheiro de Aguiar e Martins é de uma aprendizagem de leitura rápida e eficiente, em função de um ensino agradável ao estudante. Dessa forma, fica evidente nos prefácios que as técnicas de memorização por meio da repetição – de sílabas ou letras ou palavras – ainda estavam presentes e, de certa forma, sustentavam o processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto lusitano e brasileiro do século XIX. Entretanto, são inseridos novos elementos que “diversificaram” o processo, tais como: estampas/imagens/figuras, objetos, historietas, palavras do cotidiano do aprendiz etc.

Destarte, este estudo se soma a outros que demonstram estarem os autores em questão inseridos no cenário educacional e, por que não dizer, político, instaurado no século XIX. Outrossim, analisamos, por meio dos prefácios, os esforços dos autores na defesa e divulgação de seus métodos para ensino da leitura em Portugal e no Brasil. Assumem a autoria de fazer essa incursão na apresentação de si e do seu livro, buscando a legitimidade da sua proposta pelo seu próprio discurso.

Por fim, a análise dos prefácios corrobora aquilo para o que Bourdieu (2011) chama a atenção na produção de um livro – objeto cultural. Quando o produzimos, produzem-se paralelamente crenças que fazem com que ele “seja reconhecido como um objeto cultural, como um quadro, como uma natureza-morta; se não produz isso, não produzi nada, apenas uma coisa” (BOURDIEU, 2011, p. 240). Portanto, a análise e o modo como concebemos os prefácios, aqui, constituem *um* protocolo de leitura, suscitando *outros (múltiplos)* olhares sobre esse mesmo objeto de estudos.

Em síntese concordamos com Clemente (1988, p. 99) de que “todo discurso prefacial remete a uma situação de comunicação particular, datada, exigindo, conseqüentemente, uma leitura que considere essa situação”. Portanto, há um grande desafio ao evidenciar os prefácios no campo das pesquisas da história da educação e do livro. Aqui, a nossa contribuição, que por certo irá engendrar novas análises discursivas, historiográficas e políticas sobre os manuais, seus destinatários, interlocutores e metodologias.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, n.º 20, maio/junho/agosto 2002.
- BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 606 p. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 22, n.º 56, p. 16-37, setembro/dezembro de 2018.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CASTILHO, Julio de. **Memórias de Castilho**. 2. ed. Livro I, Tomo I. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1926.
- CASTRO, Rui Vieira de. Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In: **Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 189-196, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, n. 2, 1990.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, n. 11, p. 5-24, abril 2002.
- CLEMENTE, Elvo *et al.* **Prefácios de romances brasileiros**. Porto Alegre: Acadêmica, 1986.
- CLEMENTE, Elvo. Os prefácios e os textos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v. 23, n. 2, p. 97-102, 1988.
- COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad.: Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910**. 2006. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DIAS, José Maria Teixeira. Castilho – leitura repentina: método original?. **Arquipé-lago-História**, Portugal, 2ª série, v. IV, n.º 2, p. 465-480, 2000.

FERREIRA, Licínia. A **alfabetização e a polémica do método de Castilho nas páginas d’O Instituto**. 2010. Disponível em: <http://institutodecoimbra.blogspot.com/2010/01/alfabetizacao-e-polemica-do-metodo-de.html>. Acesso em: 13 de março de 2020.

FERREIRA, Orlando da Costa. **Imagem e Letra**: introdução à bibliologia brasileira a imagem gravada. 2ª. edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2006.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MACHADO, Ida Lucia. O prefácio visto como uma prática discursiva em que diferentes vidas e obras se entrecruzam. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 43, n.3, p. 1129-1139, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, p. 147-168, abril de 2002.

MAGALHÃES, Justino. A Cartilha Maternal ou Arte de Ler de João de Deus (1876): invenções tipográficas e alfabetização popular em Portugal. **Histoire de l’Education**, nº 138, 2013.

MENEZES, Roni Cleber Dias de. O problema do ensino da leitura no último quartel do século XIX: Portugal, Brasil e o debate sobre o par decadência/atraso. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 23, p. 41-69, 2010.

MENEZES, Roni Cleber Dias de. **Reverberações do debate decadência/atraso em Portugal e no Brasil em fins dos Oitocentos**: histórias conectadas. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. de. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 4, p. 49-56, setembro de 1998.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova

retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PFROMM NETO, Samuel; DIB, Cláudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor, INL, 1974.

ROCHA, Juliano Guerra. **História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886**. 334 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2019.

RUIVO, Isabel. João de Deus: Método de leitura com sentido. *In: Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, p. 1-14, 2006.

SANTOS, Wilza Betania dos. **Identidades, Convivências e Histórias: os Gabinetes Portugueses de Leitura de Pernambuco e da Bahia (1850-1931)**. 403 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2018.

SCHUELER, Alessandra. O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 9, n. 18, p. 173-190, julho/dezembro 2005.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez applicaveis a Portugal e ao Brasil**. Tomo Quarto. Lisboa: Imprensa Nacional, 1860.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez applicaveis a Portugal e ao Brasil**. Tomo primeiro. Lisboa: Imprensa Nacional, 1858.

SOUZA, Wander Emediato de. Retórica, argumentação e discurso. *In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. *Queres Ler?* 2001. 524 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

VOJNIAK, Fernando. O Império das primeiras letras: epítome de uma história de cartilhas de alfabetização no século XIX. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, p. 23-34, 2014.

VOJNIAK, Fernando. O sujeito intelectual: leituras de Joseph Jacotot (1770-1840) no Brasil. *In: VOJNIAK, F. (org.). História e Linguagens: Memória e Política*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

VOJNIAK, Fernando. Oralidade e visualidade nas cartilhas para o ensino da leitura e da escrita no mundo luso-brasileiro. *In: Anais do IV Colóquio História e Arte*. Florianópolis, p. 48-64, 2011.

Fontes

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DA CORTE E PROVINCIA DO RIO DE JANEIRO. Escola de D. Maria Argentina de Aguiar... **Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Provincia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Casa dos Editores-proprietários Eduardo & Henrique Laemmert, 1865, p. 431. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CASTILHO, António Feliciano. **Metodo Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever**. 2ª edição inteiramente refundida, aumentada, e ornada de um grande número de vinhetas. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853. Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <<http://purl.pt/185>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

CORREIO MERCANTIL. Uma escola de leitura repentina pelo Methodo Castilho. **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, Seção Publicações a pedido, ano X, n.º 246, sábado, 03 de setembro de 1853, p. 2. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CORREIO MERCANTIL. Ensino rapido de leitura. **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, ano XVII, n.º 310, quinta-feira, 8 de novembro de 1860, p. 3. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CORREIO MERCANTIL. Antonio Pinheiro de Aguiar e sua Sra. D. Maria... **Correio Mercantil**, Annuncios, Rio de Janeiro, n.º 335, quinta-feira, 19 de dezembro de 1861, p. 4. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. Porto: Livraria Universal de Magalhães e Moniz, 1878. Museu João de Deus, Lisboa, Portugal.

MARTINS, João Vicente. **Cartilha de leitura repentina, ou plágio do Methodo de Castilho**. Rio de Janeiro: Tipografia da viúva Vianna Junior, 1854. Acervo pessoal de Juliano Guerra Rocha.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. **Carta para o exercicio da leitura rápida pelo methodo abreviado denominado Bacadafá**. Rio de Janeiro: Typ. De Pinheiro & C., 1871. Acervo pessoal de Giselle Baptista Teixeira.

PINHEIRO DE AGUIAR, Antonio. **Bacadafá ou Methodo de Leitura Abreviada**. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro & C., 1877. Acervo pessoal de Francisca Izabel Pereira Maciel.

RIO DE JANEIRO. **Anexos do relatorio do Ministerio do Imperio apresentado á Assembléa Geral na 2ª sessão da 11ª legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1862. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

CIRCULAÇÃO DE LIVROS DE LEITURA E CARTILHAS NA IMPRENSA PERIÓDICA DE MATO GROSSO ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1960



Marijâne Silveira da Silva

1. Introdução

O ALFALE - Grupo de pesquisa em alfabetização e letramento escolar, criado em 2001, vem desenvolvendo importantes pesquisas no campo da história da alfabetização e das cartilhas escolares. Tenho a honra de participar deste grupo desde seus primórdios, ainda acadêmica, desenvolvendo projetos de Iniciação científica. Minha participação, no início, consistiu em realizar estudos numa perspectiva histórica, por meio da localização, reunião, seleção, organização e análise de material relacionado ao ensino de leitura, sendo focalizadas especialmente as cartilhas que estiveram em circulação nesse estado.

Posteriormente, fiz meu Mestrado, ainda vinculada nesse grupo de pesquisa, com interesse específico pela imprensa de educação e ensino ou imprensa educacional, como denominado por Nóvoa (2002). Nesta investigação, analisei as questões relativas ao ensino da leitura e da escrita veiculadas na fonte impressa denominada de *Revista de Educação em Mato Grosso*.¹ Com a conclusão desse estudo e a partir das observações de Nóvoa (2002), de que o *corpus* das publicações periódicas não havia sido, até então, objeto de atenção específica, decidi cursar o Doutorado, adotando as fontes jornalísticas de publicação periódica que circularam em Cuiabá durante as três décadas iniciais do século XX, mas mantive o foco da investigação nas questões relativas ao ensino primário.²

¹ A dissertação foi submetida à Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT) que no ano de 2016 publicou em formato de livro intitulado *Leitura e escrita nas páginas da Revista Educação em Mato Grosso (1978-1986)*.

² Os resultados da Tese foram submetidos a um edital público e após aprovação culminou na publicação de um livro lançado em 2021 pela EdUFMT com o título *A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)*.

Todo o percurso apresentado acima me constituiu como pesquisadora e me conduziu até este momento. Sendo assim, neste capítulo os esforços serão direcionados para analisar a circulação de livros de leitura e cartilhas veiculados pela imprensa periódica mato-grossense entre as décadas de 1930 e 1960. Diante do exposto, algumas questões problematizadoras nortearam a pesquisa: Será que a imprensa periódica de MT deu visibilidade, em algum momento, para os livros de leitura e as cartilhas que estavam sendo utilizadas nas escolas primárias? Os jornais apresentam alguma matéria relativa aos livros ou cartilhas adotados nas escolas primárias? Fazem defesa de algum impresso didático em específico? É possível identificar se havia na imprensa a veiculação de algum dado sobre esse assunto? Por meio da imprensa existiu algum debate em torno da adoção das cartilhas/livros, do método de alfabetização ou de dados relativos ao tema?

A análise privilegia os títulos de livros de leitura e cartilhas que foram disseminados pela imprensa periódica nas décadas citadas, adotando como ponto de partida as pesquisas realizadas anteriormente por Amâncio (2000), cujo levantamento se estendeu até a década de 1930. Na época, alguns dados apresentados por essa autora revelavam a dificuldade de se localizar livros de leitura/cartilhas utilizados em Mato Grosso, nos séculos XIX e início do século XX, algo que permaneceu pelas décadas seguintes.

Essa autora constatou ainda que a circulação de cartilhas no estado de Mato Grosso constitui-se num ponto importante a ser considerado, especialmente porque isso permite conhecer e compreender algumas relações entre a circulação desse recurso didático e a adoção e uso de métodos de ensino de leitura.

O recorte temporal se justifica até a década de 1960 pois as pesquisas apontam que durante este período o estado de MT era majoritariamente consumidor de livros e cartilhas produzidos em outras regiões do país. Já na década subsequente houve um investimento em torno de uma produção mato-grossense denominada de “Nossa Terra Nossa Gente”, posteriormente transformada em “Cartilha Ada e Edu” que foi elaborada por professores de Mato Grosso no ano de 1977 conforme apontam as investigações de Cardoso (2011) que adotou esse impresso como objeto de estudo.

Neste sentido, o presente texto possibilita avançar, com o olhar voltado para aspectos até então não observados durante as décadas selecionadas, adotando a imprensa jornalística enquanto fonte primária por apresentar narrativas que trazem à tona a questão da apreensão do passado. Trata-se de uma pesquisa

de abordagem histórica com auxílio de um conjunto de fontes documentais como: jornais, relatórios e regulamentos, localizados nos acervos de Cuiabá e na Biblioteca Nacional Digital.

A investigação é ancorada nos estudos e pressupostos da História Cultural, especificamente nas produções de Roger Chartier (1990, 1991), com o conceito de *representação* que subsidiará as análises das narrativas dos periódicos. Assim, como afirma Chartier os periódicos são concebidos como fontes que permitem entender as várias modalidades da circulação das obras impressas e, talvez se constituam como uma fonte importante para a história dos livros.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa do tipo documental, de cunho historiográfico, adotando o jornal como fonte primária, confrontando-a com relatórios, regulamentos, mensagens presidenciais entre outras. O levantamento dos jornais foi feito nos acervos de Cuiabá e na Biblioteca Nacional Digital. Na leitura das fontes primárias utilizou as seguintes expressões de busca: “cartilha”, “livro didático”, “livro de leitura”. As ocorrências consideradas para esta pesquisa foram as que se referiam ao período delimitado e foram considerados todos os jornais de MT preservados nos acervos.

Vale destacar que, ao fazer a busca com a palavra-chave “cartilha” apareceu um número significativo de ocorrências, no entanto, ao ler as edições constantes com tais informações constatou-se que estavam vinculadas a expressão “rezar pela mesma cartilha” ou “ler pela cartilha de”. Sendo assim, as ocorrências que foram selecionadas para o presente texto são aquelas que tratam de assuntos relativos ao ensino primário, a educação, a alfabetização. Isso se aplica também para a expressão “livro”, que ora vem acompanhado das expressões “didático”, “de leitura” ou num contexto mais geral.

No tocante ao ensino primário mato-grossense, durante as décadas aqui abordadas, era normatizado pelo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de 1927, sendo ministrado nos estabelecimentos designados como: Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Distritais, Urbanas, Rurais, Noturnas e Regimentais. Com a aprovação em âmbito nacional da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) o Estado aprovou em 1951, a Lei Orgânica do Ensino Primário, passando a abranger duas categorias de ensino: o primário fundamental e o primário supletivo e a ser ministrado nos estabelecimentos designados de: Escola Isolada, Escolas Reunidas, Grupo Escolar, Escolas Supletivas.

Diante do exposto, este capítulo está organizado, além da introdução, conclusão e referências bibliográficas, nas seguintes partes textuais: 1) No primeiro tópico será abordado a questão da circulação de cartilhas e livros de leitura que aparecem na imprensa periódica de MT; 2) Na segunda parte será apresentado alguns títulos que tiveram destaque na imprensa, por serem disseminados nas primeiras páginas, cujas impressões geraram debates e/ou *representações*³ provocados em torno da temática.

2. Circulação de cartilhas e livros de leituras na imprensa periódica mato-grossense (1930-1960)

Das aulas guardo, [...] na memória as cenas da decoração da tabuada, feita por grupos de alunos, de pé, ordenados em filas, citando: “dois e um três, dois e dois quatro...” dando à voz entonação de canto, de cujo ritmo nunca mais me esquecerei. [...] Os livros adotados eram os de Felisberto de Carvalho, da Cartilha ao 5º livro. As edições encantavam-me o espírito infantil na idade de 5 anos. Assim, assistindo as aulas muita coisa aprendi, e quando minha mãe assustou, eu lia corretamente as lições iniciais do 1º Livro daquele autor: “- *Julia, a boa mãe, divertia-se ensinando o filho a brincar, assentado numa cadeira, que lhe servia ao mesmo tempo, de mesa e de carro*”, e outras lições interessantes, tão atrativas [...]” (O ESTADO DE MATO GROSSO, 25/02/1968, p. 4, grifos do autor).

Ao relembrar da sua infância, Francisco A. Ferreira Mendes, escritor, jornalista e membro da academia mato-grossense de letras⁴, nos conta que sua mãe era diplomada em 1893 pela primeira Escola Normal de Mato Grosso e que, “para manter a sobrevivência e a da família [...] abriu uma escola particular na cidade de Cáceres, ensinando primeiras letras [...]”. E foi “assistindo as aulas” da mãe/professora que teve o primeiro contato com os livros e com a Cartilha de Felisberto de Carvalho, encantando-se pelas lições, pelos rituais, pelos materiais utilizados por ela para ensinar na escola mista e da sua surpresa ao perceber que havia aprendido a ler.

3 O presente texto remete, como referência principal, duas obras produzidas por Roger Chartier (1990; 1991), cuja contribuição decisiva para a História Cultural está na elaboração das noções de “práticas” e “representações”, que são complementares, na medida em que práticas geram representações, que por sua vez geram novas práticas.

4 Ocupou a cadeira n. 15 e autor das obras: “Lendas e Tradições Cuiabanas” e “Folclore Mato-Grossense”, ambas de 1977 e escreveu ativamente nos jornais: “A Cruz”; “O Estado de Mato Grosso”; na “Revista A Violeta” e como correspondente de “O Estado de São Paulo” e “O Jornal”, do Rio de Janeiro. In: MENDES, Olga Maria Castrillon. Discurso de posse na AML, em 29 de maio de 2015.

A narrativa de Ferreira Mendes instiga a pensar sobre como o campo da história da alfabetização no Brasil foi se constituindo ao longo dos anos, algo que só se tornou possível por conta das diferentes pesquisas realizadas com as fontes e objetos que possibilita pensar sobre as práticas, os materiais pedagógicos, os métodos para ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de Carvalho; Rocha e Santos (2018, p. 183) afirmarem que “[...] os livros escolares são as fontes mais privilegiadas na escrita da história da alfabetização”, em Mato Grosso, os estudos de Amâncio (2000; 2002; 2008) foram pioneiros, por contribuírem com reflexões acerca da produção e circulação de cartilhas de ensino de leitura no estado.

Em seus estudos, Cardoso; Amâncio (2005) identificaram, durante as décadas de 1910 a 1930, algumas cartilhas e livros de leitura que foram citados nos documentos oficiais, apresentando os respectivos títulos, os autores e o período em que elas apareceram (quadro 1), conseqüentemente, constataram que estiveram em circulação no Estado de MT.

Quadro 1 – Relação de cartilhas utilizadas em Mato Grosso: 1912- 1932

TÍTULO	AUTOR	PERÍODO EM QUE SÃO CITADAS
<i>Cartilha das Mães</i>	Arnaldo Barreto	1912-1932
<i>Cartilha Nacional</i>	Hilario Ribeiro	1912-1932
<i>Cartilha Ensino-Rápido da Leitura</i>	Mariano de Oliveira	1921-1932
<i>Cartilha Analítica</i>	Arnaldo Barreto	1912-1927
<i>Meu Livro</i>	Theodoro de Moraes	1921-1932
<i>Cartilha Analítico-Sintética</i>	Mariano de Oliveira	1921-1927
<i>Cartilha da Infância</i>	Thomaz Galhardo	1925-1927

Fonte: APMT. Diversos livros de registro de entradas e saídas de material escolar - Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, In: Cardoso; Amâncio (2005)

Ao darem continuidade nas pesquisas, as autoras identificaram na década subsequente, no Processo n. 127/3.514 da Secretaria do Interior, Justiça e Finanças (27/04/1942) outros títulos como: “Meu Livro – 1º Ano”; “Cartilhas do Povo”; “ABC comum” e apresentaram um quadro comparativo com o quantitativo de livros que foram distribuídos pelo Governador Fernando Corrêa da Costa entre os anos de 1951-1952. No entanto, Cardoso e Amâncio (2005) nos chamam atenção para o fato de que, não foi possível identificar, nessa década, o registro referente ao título, ou títulos de cartilhas distribuídas às escolas públicas da época.

Em outra pesquisa, alguns títulos foram identificados por Souza (2006, p. 98-99) nos diários utilizados por professores/as das Escolas Isoladas Rurais Mistas de Diamantino (MT), nos anos de 1939 a 1943, demonstrando assim que faziam parte da prática docente. A autora identificou os seguintes títulos e autores nos respectivos anos:

Quadro 2 – Relação de cartilhas identificadas por Souza (2006) como utilizadas em Mato Grosso: 1939 a 1943

TÍTULO	AUTOR	PERÍODO EM QUE SÃO CITADAS
<i>1ª Cartilha na Roça</i>	Renato Sêneca Fleury	1939-1941
<i>ABC Infantil</i>	Sem autor	1939
<i>Cartilha das Mães</i>	Arnaldo de Oliveira Barreto	1939
<i>Cartilha Meus Deveres</i>	Sales Oliveira Rocha	1939-1941
<i>Minha Pátria</i>	S. Pinto e Silva	1939
<i>Cartilha Nacional - livro de leitura</i>	Hilário Ribeiro	1939
<i>Nossa Pátria - O livro de leitura</i>	Rocha Pombo	1939
<i>Cartilha Corações de Crianças</i>	Rita M. Barreto	1939
<i>Sei Ler</i>	Theodoro Jeronymo de Moraes	1939
<i>Primeiro Livro de Leitura</i>	Felisberto de Carvalho	1939
<i>Cartilha da Infância</i>	Thomaz Paulo Bom Sucesso Galhardo	1943
<i>Cartilha do Povo</i>	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	1943
<i>Primeiras Leituras</i>	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	

Fonte: Diários de professores primários das Escolas Isoladas Rurais Mistas de Diamantino - MT (1939 a 1943), 53 p. Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, 2005. In: Souza (2006, p. -98-99)

Ao analisarem as fontes jornalísticas, Silva; Silva (2018) constataram que alguns títulos que apareceram na pesquisa de Souza (2006) já circulavam nas páginas do jornal “A Razão” no ano de 1926, como “Corações de Crianças, de Rita Macedo; “ABC Infantil”; “Minha Pátria” de Pinto e Silva e, novamente, em 1929, no jornal cuiabano “A Cruz”.

Para este momento, ao analisar novamente as fontes jornalísticas foi possível identificar na década de 1930, o surgimento de um título que até então não havia sido citado nas pesquisas anteriores, como os “Livros de Leitura” de Veiga Cabral, localizado no Jornal “A Cruz”. O espaço tipográfico destinado nesse impresso da época são as últimas páginas, destinadas as seções de propagandas, o que nos leva a pensar que sua publicação, além de produzir efeitos na sociedade da época, dava visibilidade aos títulos de livros e/ou cartilhas que circulavam no período. Como por exemplo, a propaganda da “Livraria e Papelaria Catholicas S. FRANCISCO DE SALLES”, que ocupava um terço da terceira coluna no Jornal “A Cruz”, chegava-se aos leitores o convite de que em Cuiabá, na Rua 15 de novembro n.31 (próximo à Garage Mecchi) encontrava-se à disposição:

[...] do mais variado sortimento de livros escolares, artigos de escritório, livros em branco e de contabilidade. Papeis almaço, diversas marcas, pautados e sem pauta, quadriculados e com

margens para autos. Penna, lápis, raspadores, réguas, compassos, esquadros, tintas, fitas para machina, papel carbono, papel crepon, saquinhos de papel, cartolina branca.

Portuguez – Gramatica Expositiva (Eduardo G. Pereira)
Sintaxe da Língua portuguesa (L. Freire)
Lusiadas (Camões)
Discursos acadêmicos

Anthologia Nacional e Contemporanea e Contos Patrios

Algebra – Curso elementar e superior (F.T.D.)

Grammatica Latina – João Henrique

Noções de Sciencias Physicas e Naturaes – (Caldas)

Geographya – A.G. Lima

Francez – Cours de Francais (Burtin Vinholes)

Elementos de Physica – Oscar Bergstron

Elementos de Chimica – (Puig)

Grammatica Ingleza – Ibiapina

Exercícios de Mathematica – Cêcil Thiré

História da Civilização – Joaquim Silva

Meus deveres, Minha Pátria, Livros de Leitura de Veiga Cabral, Romances, Historias, Devocionários, estampas, Imagens, Crucifixos, etc. (A CRUZ, 15/05/1937, p. 8, grifos no original)”

Como podemos observar acima trata-se de uma *estratégia de venda*⁵ adotada pelos livreiros da época e, entre a variedade de artigos indicados aos leitores, encontrava-se na livraria e papelaria católica os livros de leitura “Meus deveres”, “Minha Pátria”, “Livros de Leitura de Veiga Cabral”, além de vários objetos utilizados nas escolas da época, o que compõe um quadro ilustrativo, tanto de impressos quanto de objetos escolares, que circulavam pela sociedade no período estudado.⁶

Posteriormente, nas décadas de 1940-1950, ao pesquisar as terminologias “cartilha” e “livros” as notícias veiculadas pela imprensa mato-grossense que emergiram foram as relacionadas com a temática da alfabetização de adultos. Como por exemplo, a Portaria (n.18 de 19 de abril de 1944), da 20ª Delegacia Regional do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que instituía um concurso para escolha de uma cartilha para alfabetização de operários adultos. Composta por nove itens, definindo: 1) o período em que o concurso ficaria aberto; 2) a quem a cartilha seria destinada; 3) ser inédita, adotar de preferência o método de

⁵ Sobre a publicidade livresca em jornais do século XIX conferir Silva (2017).

⁶ Além da circulação dos livros de leitura o impresso jornalístico nos possibilita pensar em várias questões, mas por ora destacamos o fato de se tratar de um periódico destinado ao público leitor da época, com uma vertente ideológica declarada, e que, neste caso em específico, busca legitimar nos indivíduos o que era necessário e conveniente ler, quando seleciona tais objetos para divulgação.

sentencição e ser organizada de forma a possibilitar, também, o seu emprego por intermédio do rádio; 4) como os candidatos deveriam apresentar os originais das cartilhas; 5) apresentar uma exposição das vantagens dos métodos e processos preconizados; 6) o valor do prêmio concedido ao autor/es da cartilha classificada; 7) como será nomeada a comissão julgadora do concurso e o prazo para a publicação do resultado; 8) em que casos poderia ser anulado o concurso; 9) como os exemplares deveriam ser entregues.

Durante essa investigação foram localizadas também notícias que vinculavam a cartilha a campanha para educação de adultos, proporcionando uma nova oportunidade de aprenderem a ler, pois em todo o país sempre haveria um adulto “necessitando de quem lhes ponha em mãos uma cartilha de primeiras letras”; outrora informando que o país encontrava-se no momento de consagração nacional das diretrizes e dos resultados dessa iniciativa pela sua repercussão social e por considerarem que a campanha se encontrava na fase de “pleno impulso na irradiação da cartilha”.

Uma outra questão que vale destacar foi identificada na imprensa mato-grossense durante o período investigado, trata-se de uma reportagem intitulada “O preço dos livros”, assinada por Firmo Rodrigues, que tece críticas aos “elevados preços dos livros didáticos” e chega à conclusão de que “[...] a indústria do livro é hoje uma das mais lucrativas, por preços ínfimos só se adquirem os livros maus, desses que permanecem longos anos nas prateleiras das livrarias, [...]”. (A CRUZ, 26/03/1944, p. 2). Isso nos leva a pensar no “circuito de comunicação que vai do autor ao editor” proposto por Darnton (1990, p. 66) e “[...] como os livros surgem e se difundem pela sociedade. Evidentemente, as condições variaram [...]. Mas, de modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida.”

3. Livros de leitura e/ou cartilhas: algumas produções que foram destaque na imprensa jornalística e as que foram produzidas em Mato Grosso

Alguns livros de leitura ou cartilhas ganharam destaque na imprensa mato-grossense, estampados nas páginas iniciais, ocupavam espaços consideráveis para provocar debates e dar visibilidade aos mesmos. Sendo assim, passarei a analisar a seguir alguns desses “achados” na tentativa de apresentar para além dos títulos e dos autores, as impressões tecidas pelos articulistas ou as *representações* geradas e os debates provocados em torno da temática.

Num desses artigos, intitulado: “Os problemas do ensino e o Cel. Ferreira da Rosa: um livro precioso”, publicado pelo Jornal do Commercio (1934, Edição 01491, p. 1) o articulista afirma ter em mãos “Meu livro predileto” de autoria do Professor catedrático do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Prytaneu Militar, membro do magistério municipal na capital da República, antigo Delegado e Inspetor de exames do Departamento Nacional de Ensino, socio de várias associações científicas, o sr. Professor T. Cel. Ferreira da Rosa. Após apresentar a biografia do autor e tecer elogios a obra, o articulista defende que ela seja adotada nas escolas de Mato Grosso:

Mato Grosso devia, pela sua esforçada Diretoria da Instrução Publica, adotar em nossas escolas estaduais o livro interessante e consagrado pela crítica, com que o Prof. carioca acaba de enriquecer a nossa literatura didática.

Sobre o trabalho do Cel. Ferreira da Rosa, a que estamos nos referindo, já se pronunciou o Exm. Sr. Interventor Federal neste Estado, Dr. Leonidas de Matos, nestes termos eloquentes:

“Felicito-vos vivamente pela publicação de MEU LIVRO PREDILETO, instrumento que muito servirá à nossa instrução primária e secundária... esperando que a vossa obra, vazada em linguagem simples, como um verdadeiro catecismo de amor pátrio e civismo que é, possa vir a ser adotado nas escolas públicas de Mato Grosso...” (JORNAL DO COMMERCIO, 1934, p. 1)

No entanto, não foi possível encontrar nos acervos visitados e no referencial bibliográfico consultado até o momento, maiores detalhes acerca desse impresso denominado de “Meu livro predileto”, ou informações mais precisas que pudessem comprovar se este livro foi de fato adotado oficialmente pelo governo mato-grossense ou pelos professores nas práticas das escolas primárias.

Outro artigo foi estampado no jornal *O Estado de Mato Grosso*, informando que o secretário de educação Hermes Rodrigues de Alcantara determinou através de portaria, o uso da Cartilha da Professora Magdala Lisboa Bacha (mas não cita o título da cartilha), para uso nos grupos escolares do Estado, buscando assim substituir “as cartilhas do método de silabação ou soletração por uma do método global”. Paralelo a esta ação, a reportagem informava ainda

para que as crianças recebam maiores benefícios, a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde fará recomendações especiais às professoras que vão realizar cursos de Supervisão, este ano,

em Belo Horizonte e Cuiabá, para uma melhor difusão desse moderno e eficiente método de ensino. (*O ESTADO DE MATO GROSSO*, 1964, p.1).

No tocante a autora da cartilha citada acima, de acordo com Mortatti e Frade (2014, p. 277) a partir da década de 1950 foi assinado um acordo de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, que ficou conhecido como Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), firmado ente o MEC e a United States Operation Mission - Brasil (USOM-B), que consistia em “enviar aos Estados Unidos instrutores de professores do Ensino Normal para integrar o quadro de instrutores da Escola Normal de Belo Horizonte.” Mortatti e Frade (2014) destacam ainda que “Magdala Lisboa Bacha e Therezinha Casasanta foram as primeiras a seguir para universidades americanas, na turma de 1956, ano de criação do convênio. [...]” (p. 277). Ambas se tornaram autoras de pré-livros, entre outras que seguiram posteriormente no intercâmbio.

Como vimos anteriormente, Mato Grosso era consumidor de livros de leitura e cartilhas produzidos em outras regiões do país. Mas, de acordo com Amâncio e Cardoso (2006) houve uma primeira tentativa de se publicar um livro didático de leitura em Mato Grosso com Álvaro Paes de Barros e Gustavo Fernando Kulhmann, ao submeterem as obras “Primeiro Livro de Leitura” e “Poesias Escolares”, respectivamente, ao Conselho Superior de Instrução Pública que constituiu uma comissão para avaliá-las. Para a obra de Kulhmann, foram tecidos muitos elogios no parecer final, enfatizando que a mesma: “[...] *presta relevante serviço à causa da Instrução, ao passo que concorre para a divulgação de uma obra literária com muito cunho Mato-grossense, como ainda não apareceu entre nós. [...]*” (MATO GROSSO, 1915). Quanto a obra de Barros, o parecer da comissão traz uma longa explicação acerca dos métodos de alfabetização, fundamentando, posteriormente, a análise e a posição do Conselho Superior, desqualificando o livro e seu autor, apresentando um veredicto desfavorável para sua publicação em Mato Grosso, culminando com o que Amâncio e Cardoso (2006) intitularam de *aborto por indução*, não dando ao autor nem ao menos a abertura de reformulação da obra.

Após esse ocorrido, tudo indica que em Mato Grosso, uma nova tentativa de produção de livro didático tenha sido feita por uma mulher: Amélia de Arruda Alves (AMÂNCIO; CARDOSO, 2006), que nasceu em Cuiabá no ano de 1898, como Amélia de Arruda Lobo (nome de solteira), e faleceu em 1977. De acordo com Almeida:

Publicou quatro livros ainda em vida, cuja utilidade pedagógica, títulos e temáticas em muito se assemelham ao estilo das publicações de Olavo Bilac associado a Manoel Bomfim ou a Coelho Neto, no início do século no Rio de Janeiro: *Noções de Corografia de Mato Grosso* (1930); *Minha Cartilha* (1938); *Tesouros de Minha Terra* (s.d.) e *O Município de Cuiabá – Terceiro Livro de Leitura* (s.d.). (ALMEIDA, 2003, p. 30).

Sobre “Minha Cartilha” o jornal “A Cruz” apresenta um artigo assinado por Franklin Cassiano, intitulado de “Uma professora que honra o magistério mato-grossense”. Nele, Franklin Cassiano expressa a sua opinião acerca da cartilha e a sua surpresa, comparando-a com um livro de publicação nacional, enaltece a autora por se tratar de alguém que nasceu em Cuiabá:

Na minha já longa peregrinação pelo magistério oficial do Estado, de todas as cartilhas que conheci, uma só me satisfaz cabalmente: “O meu livro” de Theodoro de Moraes. Tive agora, porém, a felicidade de ler de primeira mão, a “Minha Cartilha” de uma professora conterrânea.

Li e fiquei verdadeiramente surpreendido.

A Cartilha de Theodoro de Moraes encontrou na “Minha Cartilha” da prof. Amelia de Arruda Alves, o emulo vigoroso. (A CRUZ, 11/09/1938, p. 2)

O articulista segue comentando o método adotado na escrita de Amélia de Arruda Alves: “Adotando o método analítico-sintético, a autora, traçou com habilidade os planos de lição, com motivos felizes e cheios de vivacidade, que prendem a atenção e sugerem ideias novas no professor, senhor do método.” E, após tecer elogios transcreve na íntegra uma carta com as impressões de um leitor de São Paulo, acentuando assim a importância do impresso:

[...]

Ilustre colega D. Amelia de Arruda Alves.

“Minha Cartilha”, de sua autoria, é ótimo guia no ensino de leitura. Quanto mais for o mestre senhor no método, tanto mais viverá ela em suas mãos.

As dificuldades crescem graduado com moderação; as revisões

assíduas firmam o que já foi aprendido. As sentenças e às palavras, a ilustração dá substrato abundante de imagens. Cada página conhecida oferece margem ao professor inteligente para largo exercício no quadro negro. A análise entra aos poucos, não se precipita e os artifícios usados, para domínio completo das palavras, das sílabas e das letras são vários e sugerem novos que devem ser utilizados: na segunda fase do aprendizado, ele nunca vem em demasia. Segue o processo um curso analítico-sintético muito seguro, capaz de realizar a função educativa que o justifica e recomenda, e que, ao educador consciente, é o objetivo máximo dos esforços. Noto para que o livro preencha os fins que se destina.

Seu colega muito atento.

• João Toledo

S. Paulo, 28-Maio 938

Esta carta vale por uma consagração e a profa. Amelia de Arruda Alves, bem a merece. (A CRUZ, 11/09/1938, p. 2)

4. Algumas considerações finais

Ao analisar a circulação de livros de leitura e cartilhas veiculados pela imprensa periódica mato-grossense entre as décadas de 1930 e 1960 foi possível ao mesmo tempo, recuperar dados do ALFALE e inserir novas fontes como os impressos jornalísticos, nas quais encontram-se novos “achados” e assim, avançar na localização de dados que por vezes não se encontram revelados nas fontes oficiais.

Por meio da imprensa percebe-se que houve a veiculação de propagandas que deram visibilidade aos títulos de livros de leitura e as cartilhas que circulavam pelo Estado. Essa prática de apresentação dos impressos didáticos por meio das publicidades utilizadas nos inúmeros anúncios localizados foi confrontada com outras pesquisas que demonstraram a adoção de muitos títulos nas práticas docentes de professores das escolas primárias, bem como a localização de títulos e/ou autores de livros didáticos até então não identificados em nenhuma outra pesquisa.

Conclui-se ainda que algumas questões tiveram um maior destaque nos impressos jornalísticos, demonstrando assim que houve um maior investimento para algumas temáticas, quando publicadas na primeira página ou quando apresentavam questões que provocavam debates como as destacadas no decorrer do texto sobre a adoção de quais títulos de cartilhas/livros, do método de alfabetização, da comercialização das obras impressas e das autorias.

Por fim, a escrita deste capítulo possibilitou pensar sobre a importância e o papel do Grupo de Pesquisa ALFALE que, ao longo destes 20 anos de existência, tem se constituído como um forte espaço para a produção, o debate, as trocas e a disseminação de pesquisas em torno da alfabetização, contribuindo assim para a escrita da sua história no estado de Mato Grosso.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês Parolin. **A Nação em A Violeta: um roteiro de leitura**. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de Leitura na Escola Primária no Mato Grosso: contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2000.

AMÂNCIO. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT/INEP. Comped, 2002.

AMÂNCIO. **Ensino de Leitura e Grupos Escolares (Mato Grosso: 1910-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Livros de leitura e cartilhas na escola primária em Mato Grosso: uma análise a partir do papel do Conselho Superior da Instrução Pública (1915-1927). In: **Anais... IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história**. Goiânia: Vieira, 2006.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski e AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros (orgs.). **Memória da alfabetização mato-grossense: o caminho das cartilhas**. Rondonópolis, MT: Edufmt, 2006.

CARDOSO. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS/ MT – Séc. XIX e XX)**.

CARDOSO. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas em alfabetização**. Um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso – 1910 a 2000. (Relatório de pesquisa). Rondonópolis – MT. 2005 – UFMT – FAPEMAT.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2011.

CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de; ROCHA; Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória/ES, v. 1, n. 7, p. 183-209, jan./jun. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 5 (11), p. 173-191, 1991. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MENDES, Olga Maria Castrillon. **Discurso de posse na AML**, em 29 de maio de 2015. Disponível em: https://academiamtdeletras.com.br/images/conteudo-dos-academicos/olga_castrillon-mendes/olga_castrillon-disc-posse.pdf. Acesso em: 07 de fev. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (orgs.). **História do Ensino de Leitura e Escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino. In: **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

NÓVOA. (dir.) **A imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)** Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional. 1994.

NÓVOA. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M.H.C. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

SILVA, Marijâne Silveria da. **Leitura e escrita nas páginas da Revista Educação em Mato Grosso (1978-1986)**. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

SILVA, **A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2021.

SILVA, Marijâne Silveria da; SILVA, Aparecido Borges da. Circulação dos livros de leitura e cartilhas pela ótica dos jornais mato-grossenses: décadas iniciais do século XX. Revista eletrônica Documento/Monumento [recurso eletrônico]. – v. 23, n. 1, p. 166-181, Jul. 2018.

SILVA, Ozângela de Arruda. A publicidade livresca em jornais do século XIX: anúncios, livros e estratégias de venda. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 19, 2017, Fortaleza/ CE. **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1851-1.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2022.

SOUZA, Terezinha F.M. **Alfabetização na escola primária de Diamantino – MT (1930-1970)**. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

Fontes

A CRUZ. Jornal. Cuiabá, 1930-1960. NDHIR/BN Digital.

APMT. MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Cuiabá, 1927.

JORNAL DO COMMERCIO. Campo Grande-MT, 1934. NDHIR/BN Digital.

MATO GROSSO. **Atas do Conselho Superior da Instrução Pública Primária**. Cuiabá, 1915.

MATO GROSSO. **Lei n. 452, de 24 de novembro de 1951**. Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso. Disponível em: [https://www.al.mt.gov.br/legislacao/file:///C:/Users/55669/Downloads/lei-452-1951%20\(1\).pdf](https://www.al.mt.gov.br/legislacao/file:///C:/Users/55669/Downloads/lei-452-1951%20(1).pdf). Acesso em: 07 de fev. 2022.

MATO GROSSO. **Lei n. 241, de 14 de outubro de 1952**. Altera a Lei n. 452, que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/file:///C:/Users/55669/Downloads/lei-241-1952.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2022.

O ESTADO DE MATO GROSSO. Jornal. Cuiabá, 1930-1960. NDHIR/BN Digital.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO – 1970 A 2000: CASOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO¹



Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva

1. Introdução

“VENERAÇÃO

Ah, esses livros que nos vêm às mãos, na Biblioteca Pública, e que nos

enchem os dedos de poeira. Não reclames, não. A poeira das bibliotecas é

a verdadeira poeira dos séculos”.

(Mario Quintana)

Com a simplicidade das palavras do poeta Mário Quintana, mas com a intensa profundidade delas, inicio este artigo que investiga a historiografia dos livros didáticos de língua portuguesa no estado de Mato Grosso, no período de 1970 a 2000. Entre risos e lágrimas, aventuras e desventuras, sabores e dissabores, o livro proporciona ao seu leitor a produção de saberes, troca de sentimentos e emoções, relações com outros homens e consigo mesmo em espaços-tempos distintos. Possibilita, enfim, a (re) construção, a transformação de mundos.

O pesquisador francês Roger Chartier assevera que é possível conhecer muito do percurso da humanidade por meio das pesquisas que investigam a relação homem/textos, homem/livros. O livro possibilita que as histórias – antes contadas, em voz alta para uma plateia – pudessem ocupar espaços na individualida-

1 O presente artigo faz parte da pesquisa intitulada Livros didáticos de língua portuguesa: veiculação e utilização em Mato Grosso - 1970 a 2000, desenvolvida no mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso, na linha Educação e Linguagem, junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar ALFALE/UFMT, defendida em 2007.

de, ou seja, fossem lidas em silêncio, não como ato solitário, mas de repente como uma maneira de questionar o mundo e de deixar ser questionado pelo mundo e pelo próprio leitor.

O livro didático e a sua trajetória também registram histórias de vidas, de ideias, de concepções e de educação. Por meio da trajetória de suas publicações e leituras, é possível “entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual dos habitantes de um país” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 121).

Pela relevância e complexidade desse objeto, vários pesquisadores dedicaram-se a investigá-lo enfatizando a sua produção, comercialização e as políticas que o cerceiam: Batista (1999; 2003), Mazzotti (1986), Munakata (1997), Bittencourt (1996); ainda, há aqueles que se dedicaram a investigar o livro didático de língua portuguesa, a exemplo de: Soares (2001) e Marcuschi (1996). Em Mato Grosso, Amâncio² (1994; 2000) desenvolveu pesquisa pioneira sobre as cartilhas de alfabetização como objeto de estudo.

Este artigo parte de uma investigação mais ampla sobre a historiografia dos livros didáticos de língua portuguesa em Mato Grosso; tem, então, como objetivo identificar os títulos de livros didáticos de língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental, especialmente à 5ª série,³ em circulação no estado no período de 1970 a 2000. A pesquisa de cunho histórico está subsidiada pelos princípios da História Cultural, conforme Chartier (1990) e Certeau (2002), e pelos referenciais teóricos da história da leitura e do livro, segundo Darnton (1990) e Chartier (1999).

Para o momento, considere os títulos mencionados na pesquisa preliminar realizada na pesquisa de mestrado⁴, localizados nas bibliotecas da escola Estadual Presidente Médici e particulares dos professores-sujeitos e nos sebos da cidade de Cuiabá, mas que foram mencionados pelos professores em algum momento da pesquisa. Participaram da pesquisa, como professoras aposentadas, Neide, Marília, Marli e Vânia e, como professores iniciantes, na época, Ivonete e Ademar.

2 A pesquisadora é a professora doutora Lazara Nanci de Barros Amâncio, professora aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis, a qual orientou a dissertação de mestrado tratada neste artigo.

3 A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A então quinta série mencionada neste artigo refere-se ao atual sexto ano da Educação Básica Brasileira.

4 Na pesquisa original dois momentos foram considerados: a primeira parte, chamada de pesquisa preliminar, contou com a participação de vinte e dois professores, por meio de questionário; a segunda, a partir da localização de seis sujeitos que trabalharam nas escolas: Barão de Melgaço, Liceu Cuiabano e Presidente Médici. Foram entrevistados seis professores que trabalharam entre as décadas de 1960 a 2000. Quatro desses sujeitos eram aposentadas e dois deles eram professores, na época, com aproximadamente seis anos de docência em escolas estaduais. No questionário eram registrados livros utilizados tanto na carreira estudantil quanto na carreira docente do participante.

Destaco, no entanto, que não farei uso das entrevistas, mas recorri às referências mencionadas pelos sujeitos acerca dos títulos didáticos.

A delimitação temporal – 1970 a 2000 – refere-se a acontecimentos importantes que marcaram a educação pública brasileira e, conseqüentemente, repercutiram diretamente na produção, escolha e utilização do livro didático. O ano de 1970 contextualiza os movimentos que antecederam a criação da Lei n.º 5692/71, que por 25 anos fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, constituindo-se em um grande peso social e cultural para a educação. No final da década de noventa, em 1985, teve a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).⁵ Para Batista e Costa Val (2004, p. 10-12), embora ele tenha sido criado em 1985, suas características se alteraram a partir de 1996. Ademais, nesse mesmo ano foi instituído o processo de avaliação prévia de livros, para a distribuição a ser realizada em 1997. Ainda em 1996, a Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – foi promulgada.

Vale destacar, no entanto, que os livros de uma maneira geral passam por um mesmo ciclo de vida e a sua história desperta atenção para cada fase desse processo. Ele pode ser descrito como um circuito de comunicação “que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor” (DARNTON, 1990, p. 112). Da ponta inicial, o autor, até chegar à ponta final, que encerra esse circuito, o leitor, inúmeras implicações interferem nesse intercurso, que são mobilizados na tentativa de instaurar a ordem do livro, que seria a coerção do texto sobre o leitor. Todavia, para Darnton (1990), o leitor encerra esse ciclo porque é ele que vai dar vida à palavra impressa, assim, ele influencia o autor antes e depois do momento de composição.

O circuito do texto escolar não é diferente. Ele faz o percurso completo: do autor ao leitor – professor e aluno. São inúmeras as situações em que o autor se aproxima do leitor-professor, por exemplo, quando ele antecipa uma provável escolha ao referir que a obra está de acordo com a Lei que direciona a educação em um determinado espaço/tempo, cerceando, de certa forma, as escolhas.

Neste artigo, no entanto, apresento a veiculação dos livros didáticos de língua portuguesa, em Mato Grosso, ou seja, refiro-me apenas a uma ponta do circuito do texto escolar, a sua circulação nas escolas, entre professores e alunos. A pesquisa pode nos revelar alguns indícios de títulos utilizados no cenário da escola pública mato-grossense. Não faço, porém, reflexões sobre como o professor realizava suas leituras para se compreender as suas concepções.

⁵ Sobre a análise do PNLD e a avaliação dos livros inscritos nesse programa, vale conhecer a obra de Costa Val e Batista (2004).

2. O livro didático de língua portuguesa em Mato Grosso: casos de produção

Mato Grosso não apresenta características de um estado produtor de livros didáticos nem exportador de teorias via publicações de textos didáticos. Ao contrário, ele é nutrido pelas produções didáticas de outros centros. Isto porque compreendo que à medida em que se compra e se adota um determinado material está nutrindo-se, valendo-se das teorias e concepções inerentes ao material. No entanto, para contrariar essa assertiva, encontrei dois livros didáticos de língua portuguesa produzidos em Mato Grosso.

O primeiro deles é datado de 1955⁶. O exemplar encontrado é uma segunda edição melhorada, produzido pela Tip. Escola Industrial de Cuiabá, fato que pode evidenciar o uso do material nas escolas, solicitando uma segunda tiragem. O livro didático é uma obra de Cesário Neto e Célia N. de Barros Figueiredo e foi encontrado com um sujeito desta pesquisa, a professora Marly. Segundo ela, foi um material muito utilizado na Escola *Ginásio Brasil*, extinta escola estadual situada no município de Cuiabá.

Trechos Selecionados, denominação do material, é uma obra de seleções de textos destinados ao trabalho com a língua materna. Três desses textos chamaram-me a atenção: *Fundação de Cuiabá*, de António Fernandes de Sousa, na primeira parte do livro; *A primeira missa*, de D. Aquino Corrêa; e *Cuiabá de outrora*, Hebert H. Smith e Carlos Von Den Stein, ambos na quarta parte do livro. O último texto apresentava a seguinte informação: impressões de uma visita feita no século passado por dois estrangeiros ilustres. Esses três textos referentes à história de Cuiabá sugerem a leitura de que seria uma seleta realmente para atender ao contexto dos alunos mato-grossenses, ainda que tímida presença, em meio aos demais textos da literatura brasileira e portuguesa, e um texto de Willian Shakespeare. Não foi possível encontrar informações detalhadas desse livro. *Produção de leitura e de texto*⁷ é o segundo livro didático ao qual me refiro como produção mato-grossense, de Lucia Helena Vandrúsculo Possari e Maria Lucia Cavalli Neder. As autoras eram professoras da Universidade Federal de Mato Grosso e o livro foi produzido pela Editora Universitária, em Cuiabá. O exemplar a que tive acesso é de 1993, caracterizado como *Material Instrucional* de produção de leitura e de texto.

⁶ O ano de publicação da obra não coincide com o período delimitado por esta pesquisa, ainda assim é um dado muito importante para uma possível história do livro didático de língua portuguesa em Mato Grosso. Parcas foram as obras produzidas no estado, por isso considere relevante apresentar o referido aqui.

⁷ Não faço uma análise detalhada desta produção, apenas alguns aspectos são levantados com relação à elaboração, produção e divulgação do material.

O referido exemplar é da década de 1990, no entanto, o projeto original de produção de um livro didático é de 1981, via Programa de Integração Universidade/Ensino de 1º Grau da SESU/MEC. O projeto foi apresentado em 1981 e aprovado em 1982. Entre 1982 e 1983 o material estava confeccionado pelas autoras com a contribuição de professores de duas escolas estaduais de Cuiabá: *Ferreira Mendes* e *Ulisses Cuiabano*⁸. É um material em que predomina o preto e branco, com a presença de textos verbal e não verbal. O livro aborda uma diversidade de gêneros textuais não muito comum em outros livros didáticos contemporâneos a ele.

3. Títulos de língua portuguesa: circulação em Mato Grosso

Apresento aqui três quadros com nomes de alguns livros didáticos de língua portuguesa. O primeiro quadro refere-se aos títulos encontrados na biblioteca da escola *Presidente Médici* e nos acervos particulares dos professores-sujeito: Marlúcia, Marly e Ivonete. O quadro é composto de *título da obra, autor, editora, ano de publicação, série* e a *localização*. Alguns títulos foram localizados com recorrência em bibliotecas diferentes, por isso um mesmo título está com localização distinta.

O quadro dois é resultante do questionário entregue em oito escolas estaduais do município de Várzea Grande, Mato Grosso, constituindo a primeira parte desta investigação, a pesquisa preliminar. No roteiro, os professores respondiam a perguntas sobre a sua formação acadêmica, atuação docente e mencionavam alguns títulos didáticos de língua portuguesa utilizados na sua vida estudantil e docente. Os livros didáticos de língua portuguesa da carreira docente deveriam referir-se ao momento inicial e ao período da carreira em que se encontravam, no período da pesquisa. Na análise dos questionários percebi que alguns livros reiteradas vezes foram mencionados por sujeitos diferentes. Tomei o fato como um indício de circulação mais acentuada no Estado, razão que me levou a construir o quadro com os seguintes itens: *livro didático, autor, editora, número de vezes mencionado e ano de uso*.

A professora Marly, além de possuir um acervo de livros didáticos em casa, tinha também uma memória dos livros adotados no transcorrer da sua carreira profissional. Na maioria das vezes, conseguiu lembrar o ano em que adotou determinada obra. Em outras vezes foi possível identificar o ano via anotações da

⁸ Para maiores informações sobre a produção desse material, ler Silva (2007).

docente no próprio material. Não foram raras as vezes que encontrei registros em seus livros com marcas de usos das lições. Comumente localizei escrito no canto das páginas algumas anotações de pesquisas, de explicações que foram trabalhadas em sala, como também o ano de uso. Em alguns observei dia, mês e ano, motivos que me levaram a construir o terceiro e último quadro, apresentando: *livro didático, autor, editora e ano de uso*.

Três quadros fazem parte deste tópico, conforme se observa a seguir:

Quadro 1 – Livros localizados nas bibliotecas particulares dos sujeitos, nos sebos e nas bibliotecas escolares

Nº	Título	Autor	Ano de publicação	Série	Editora	Localização da obra
01	Comunicação em Língua Portuguesa	J. Milton Benemann	1975	5ª	Ática	Acervo da Marly
02	Comunicação e Expressão em Português	Jairo F. Martins	1976	6ª	Editora do Brasil S/A	Acervo da Marly
03	Português Funcional	João Teodoro D'Olim Marote	1971	Vol. I	Companhia Editora Nacional	Acervo da Marly
04	Atividades de comunicação em língua portuguesa	Hermínio G. Sargentim	1986	8ª	IBEP	Acervo da Marly
05	Português Tempo de Comunicação	Ana Barbieri; Nilce Gadelha e Norma Discini	1981	8ª	Editora do Brasil S/A	Acervo da Marly
06	Português Oral e Escrito	Dino Preti	1979	8ª	Editora Nacional	Acervo da Marly
07	Comunicação Em Língua Portuguesa	Carlos Faraco e Francisco Moura	1980 1983	7ª	Ática	Acervo da Marly
				6ª		Acervo da Marlúcia
				5ª		
08	Linguagem e Vida	Norma Goldstein e Marinez Dias	1993	5ª e 6ª	Ática	Acervo da Marly

09	Comunicação Atividades de Linguagem	Reinaldo Mathias Ferreira	1978	8ª 6ª e 7ª	Ática	Acervo da Marly Acervo da Marlúcia
10	Português de Todo Dia	Luís Agostinho Cadore	1990	5ª	Ática	Acervo da Marly
11	Texto e Contexto	Lídio Tesoto	1986	5ª	Editora do Brasil	Acervo da Marly e Biblioteca Presidente Médici
12	Comunicação em Língua Portuguesa	Gessy Camargo; Mariza Ferzeli e Moreli Arantes	1981	6ª 7ª	Ática	Acervo da Marly Acervo da Marlúcia
13	Escrevendo comunicação e expressão	Janice Janete Persuhn	1982 1982	8ª 5ª	Editora do Brasil	Acervo da Marly, da Marlúcia e Biblioteca Médici
14	Português ao alcance de todos	Nélson Custódio de Oliveira	1965 1968 1972	9	Gráficos Bloch S/A ¹⁰	Acervo do NUPED ¹¹ Acervo da Marlúcia
15	O jogo da linguagem	Geraldo Matos e Eurico Back	1977	6ª	FTD	Acervo do NUPED

9 O exemplar encontrado não apresenta a série.

10 Este exemplar localizado com a professora Marlúcia foi impresso por: Gráficos BLOCH S/A

11 Núcleo de Pesquisa em Educação de Rondonópolis, o qual fazia parte de um grupo de pesquisa interinstitucional.

16	Estudo dirigido de Português	Reinaldo Mathias Ferreira	1971 1973 1974 1982	2ª, 3ª e 4ª série ginásial 5ª e 6ª 8ª 7ª	Ática	Acervo da Marlúcia Acervo da Marly
17	Comunicação e Expressão em língua portuguesa	Leodegário A. de Azevedo; Layla da Silveira Thomaz e Maria Augusta do Coutto Bouças	1974	5ª à 8ª	Edições Gernasa	Acervo da Marlúcia
18	Estudos de Língua Portuguesa	Cândida Zuaini Menezes e Marlene Karabolad de Matos Paulo	s/d.	6ª	FTD	Acervo da Marlúcia
19	Língua Nacional	André Costa Cavalcante	1983	5ª	Editora do Brasil	Acervo da Marlúcia
20	O brasileiro e a comunicação	Cândida Zuaini Menezes; Marlene Karabolad de Matos Paulo e Maria Ofélia Cosme	1978	6ª	FTD	Acervo da Marlúcia
21	Português Básico	Maria da Conceição Castro Souza	1984	5ª 8ª	Saraiva	Acervo da Marlúcia
23	Vamos ler, ouvir, falar e escrever	Francisco de Assis Maranhão	1980	5ª	IBEP	Acervo da Marlúcia e da Marly e no sebo da cidade
24	Português em tempo de comunicação e expressão	Luiz Antônio Saconni	1975	5ª	Companhia Editora Nacional	Acervo da Marlúcia
25	Português Fundamental	Izaías Branco da Silva	1970	5ª	IBEP	Acervo da Marlúcia

26	Aprenda Português	Francisco Lê; Márcia Moraes e Mário César Moraes.	s/d.	6ª	IBEP	Acervo da Marlúcia
27	Português Prático e Teórico	J.R. Andrade e J.F. Martins	1981	5ª e 7ª	Editora do Brasil	Acervo da Marlúcia
28	Aulas de Comunicação em Língua Portuguesa	Luís Antônio	1985	7ª	Ática	Acervo da Marlúcia
29	O jogo da linguagem	Geraldo Mattos e Eurico Back	1978	5ª	FTD	Acervo da Marlúcia
30	Português Fundamental	Domingos Paschoal Cegalla	1972	5ª	Companhia Editora Nacional	Acervo da Marlúcia
31	Aprender é viver	Amara Fiore	1979	5ª	Editora do Brasil	Acervo da Marlúcia
32	Comunicação e Expressão	Ana Luísa Pimentel de Almeida	1978	5ª e 6ª	Livraria Lê Editora	Acervo da Marlúcia
33	Hora de Comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1976 s/d.	6ª 5ª	Companhia Editora Nacional	Acervo da Marlúcia Biblioteca Presidente Médici
34	Palavra e ação, português: recepção e produção de textos	Ana Maria de C. Guedes; Clodoaldo Meneguello Cardoso e Nelson Neto da Silva	1983	6ª	Editora do Brasil	Acervo da Marlúcia
35	Novos Caminhos em comunicação e expressão	F. Tescarolo e L. Megale	1976	7ª 8ª	FTD	Acervo da Marlúcia
36	Comunicação em língua nacional	J. Milton Benemann e Myrian Zahur Elias	1973	5ª 6ª	Ática	Acervo da Marlúcia

37	Português: treinamento e criatividade	Fábio Márcio; Carlos Marciel; José Starling e Tarcísio Ferreira	1973	5ª	Vigília	Acervo da Marlúcia
38	Português	Hiram R. de Oliveira e J.G. Danelon	1980	5ª 8ª	Ática	Acervo da Marlúcia
39	Comunicação em Português	Domício Proença Filho	1979	5ª	Ática	Acervo da Marlúcia
40	Português através de exercícios	Fernando dos Santos Costa e Telmo Correia Arraias	1975	- ¹²	Ática	Acervo da Marlúcia
41	TDCE: trabalho dirigido de comunicação e expressão em língua portuguesa	Roberto Melo Mesquita e Cloder Rivas Martos	1975	5ª	Saraiva	Acervo da Marlúcia
42	Comunicação e expressão	Jane Cherém e Maria Neusa Guadalupe	1977	5ª 6ª	Livraria Lê Editora	Acervo da Marlúcia
43	Português através de textos	Magda Soares	1969	1ª série ginásial	Bernardo Álvares S/A	Acervo da Marlúcia
44	Português, estudo integrado através de textos	R. M. Mattosinho; W. Arruda e A. J. Nascimento	- ¹³	1ª série ginásial	IBEP	Acervo da Marlúcia
45	Curso de Português: gramática	Souza Diniz	1967	Ginásio	Livraria Nobel	Acervo da Marlúcia
46	Comunicação, Expressão e criatividade em português	Audemaro Taranto Goulart; Márcia Texeira de Sousa e Oscar Vieira da Silva	1976	5ª a 8ª	Editora do Brasil	Biblioteca Presidente Médici
47	Língua Portuguesa	Gillio Giacomozzi; Gildete V. Boechat e Laís de Oliveira Ribeiro	s/d.	5ª	FTD	Biblioteca Presidente Médici

¹² O exemplar encontrado é o manual do professor, contemplando as quatro séries finais do 1º grau.

¹³ Provavelmente publicado anteriormente a 1971, uma vez que apresenta a nomenclatura das séries, conforme a Lei n.º 4024.

48	Produção de Leitura e de Texto	Lúcia Helena Vendrusculo Possari e Maria Lúcia Cavalli Neder	1993	Volume IV	Editora Universitária	Biblioteca Presidente Médici
49	Português no ginásio	Raul Moreira Lellis	s/d. ¹⁴	1ª e 2ª séries ginásial	15	Sebo da cidade
50	Reflexão e ação em língua portuguesa	Marilda Prates	1984	5ª	Editora do Brasil S/A	Acervo da Ivonete e Biblioteca Presidente Médici
51	Curso Moderno em Língua Portuguesa	Douglas Tufano	1991	7ª	Moderna	Acervo da Ivonete
52	Descobrimos a gramática	Gilio Giacomozzi; Gildete Valério e Cláudia Redá Fenga	2000	5ª	FTD	Acervo da Ivonete
53	Português: Dialogando com textos	Beatriz Marcondes e Paula Parisi	2002	5ª	Formato	Acervo da Ivonete
54	Português: leitura, produção e gramática	Leila Lauer Sarmento	2002	6ª	Moderna	Acervo da Ivonete
55	Português na ponta da língua	Lino de Albergaria; Márcia Fernandes e Rita Espechit	2002	7ª	Dimensão	Acervo da Ivonete
56	Palavras	Hermínio Sargentim	2002	5ª	IBEP	Acervo da Ivonete
57	Linguagens no século XXI; Língua Portuguesa	Heloísa Harue Takasaki	2002	5ª	IBEP	Acervo da Ivonete
58	Tecendo textos-ensino de língua portuguesa através de projetos	Tânia A. Oliveira; R. Bertolin e A. S. Silva	2002	5ª	IBEP	Acervo da Ivonete

Fonte: Silva (2007)

¹⁴ O exemplar encontrado em um sebo da cidade não apresentou o ano de publicação e nem a editora em razão da sua má conservação.

¹⁵ Não foi identificada a editora deste livro no exemplar localizado.

Não é por acaso que alguns títulos foram encontrados em várias bibliotecas, isto pode revelar que eles foram adotados para as aulas de língua portuguesa, como pode revelar que os professores, ao utilizarem como fontes de pesquisa, tinham forte tendência para compactuarem com as concepções de línguas ali vinculadas. “O catálogo de uma biblioteca particular pode servir como perfil de um leitor, mesmo que não leiamos todos os livros que possuímos e leiamos muitos livros que nunca compraremos” (DARNTON, 1990, p. 152).

Vale destacar que muitos desses livros figuraram como coadjuvantes nas salas de aulas mato-grossenses, títulos subadotados. Ou seja, quase sempre o professor adota um livro por imposição, antes do período de democratização da escolha do livro didático, ou por acatar a opinião da maioria de um grupo, mas, certamente, o professor tem outros livros que rotineiramente faz suas pesquisas, por isso o chamo de subadotados em sala.

O quadro a seguir apresenta os títulos de livros didáticos de língua portuguesa mencionados pelos professores que compuseram a pesquisa preliminar.

Quadro 2 – Livros mencionados pelos sujeitos da pesquisa preliminar

Nº	Livro didático	Autor	Editora	Nº de vezes mencionado	Ano de uso
01	Língua Nacional	André Costa Cavalcante	Editora do Brasil	01	1984
02	Reflexão e ação em língua portuguesa	Marilda Prates	Editora do Brasil S/A	06	1980 a 1985, 1988,1999, 2003 a 2005.
03	Língua Portuguesa	Douglas Tufano	- ¹⁶	01	1986 a 1990
04	Gramática Pedagógica	Roberto Melo Mesquita/ Cloder Rivas	Saraiva	01	2000
05	ALP – Análise, Linguagem e Pensamento	Maria Fernandes Cócoco/ Marco Antonio Hailer	FTD	06	1997, 1999, 2000, 2001, 2006
06	Português: Linguagens	William R. Cerejas/ Tereza C. Magalhães	Atual	10	2000 a 2006
07	Linguagem Nova	Faraco & Moura	Ática	02	2006

¹⁶ Neste quadro, tem a presença de livros indicados na pesquisa preliminar, mas que não consegui localizar a obra e, por isso, não apresenta a editora. Como não tive contato com os professores que preencheram esse questionário, não pude certificar do título mencionado. O professor pode ter feito confusão entre obra e autor, por exemplo. Optei por deixar da forma como registrado no questionário.

08	Novas palavras	Emília Amaral e outros	FTD	01	2006
09	Português para todos	Ernani Terra/ Floriano Cavallette	Scipione	05	2004 a 2006
10	Leitura e produção de textos	Magda Soares		01	1989
11	Português: dialogando com textos	Beatriz Marcondes/ Lenira Buscato/ Paula Parisi	Formato	07	2005 2006
12	Português: linguagem e realidade	Roberto Melo Mesquita/ Cloder R. M.	Saraiva	02	2001 a 2003
13	Português, texto e voz	Lídio Tesoto	Editora do Brasil	01	2004 a 2006
14	A palavra é sua	Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa	Scipione	05	1997, 2003 a 2006
15	Linguagem, criação e interação	Cássia Garcia de Souza/Márcia Paganini Cavéquia	Saraiva	02	2000 2004
16	Novíssima gramática	Bechara		01	2004
17	Gramática moderna	Roberto Matos		01	2004
18	Gramática gerativa transformacional	Maria Cecília Souza Silva		01	2006
19	Coesão e coerência	Ingedore Koch		01	1999
20	Gramática	Douglas Tufano		01	2006
21	Para aprender português	Roberto Melo Mesquita/ Cloder R. Mattos	Saraiva	01	2003 a 2005
22	Montagem e desmontagem de texto	Hermínio Sagentim	IBEP	02	2002 a 2004
23	Escrevendo	Joanice Janet Persuhn	Editora do Brasil	01	1982
24	Linguagem Leitura e produção	Heitor Megale e Marileni Matsuoka	FTD	01	1982
25	Pai: comunicação e expressão	Roberto Melo Mesquita	Saraiva	01	1983
26	Oficina de redação	Leila Lauer Sarmento		01	2006
27	Curso moderno de português	Douglas Tufano	Moderna	02	1997 1998

28	Alet – aprendendo a ler e a escrever	Sebastião Corrêa Sanches/Kátia Regina Panizza G. Sanches	Ediouro	03	2006
29	Encontro e reencontro em Língua Portuguesa Reflexão e Ação	Marilda Prates	Moderna	02	1999 a 2001
30	Lendo e interferindo	Anna Frascolla/ Aracy S. Férr./ Naura S. Paes	Moderna	02	2004 a 2006
31	Entre palavras	Marco A Hailer/ Mauro Ferreira	FTD	03	2002 a 2005

Fonte: Silva (2007)

A circulação de títulos de língua portuguesa apontada pelos professores-sujeitos revela uma gama de concepções e metodologias concernentes à língua portuguesa. Muitos, com certeza, utilizados de fato; outros, todavia, com parcial utilização. No entanto, não há como negar a nutrição desse mercado editorial no contexto do ensino da língua materna, no Estado do Mato Grosso, nas décadas de 1970 a 2000. O quadro três refere-se aos livros adotados pela professora Marly.

Quadro 3 – Livros didáticos adotados pela professora Marly

Nº	Livro didático	Autor	Editora	Ano de publicação	Ano de uso
01	Estudo dirigido de língua portuguesa	Reinaldo Mathias Ferreira	Ática	1971	Década de 70
02	Atividades de comunicação em língua portuguesa	Hermínio G. Sargentim	IBEP	1986	1989
03	Português tempo de comunicação	Ana Barbieri/Nilce Gadelha/Norma Discini	Editores do Brasil	1981	1980
04	Português oral e escrito	Dino Preti	Editores Nacional	1979	1980
05	Comunicação e expressão em português	Jairo F. Martins	Editores do Brasil	s/d.	s/d.
06	Comunicação em língua portuguesa	Carlos Emílio Faraco/Francisco Moura	Ática	1983	s/d.

Fonte: Silva (2007)

Pouco pode-se argumentar, neste momento, sobre a circulação dos livros didáticos de língua portuguesa em Mato Grosso. Para esta pesquisa, no entanto, não se podem deixar despercebidos alguns marcos com relação a eles. O primeiro deles é com relação ao livro *Estudo dirigido de português*, de Reinaldo Mathias Ferreira.¹⁷ Ele, certamente, é o marco inicial desta investigação. Unanimemente os professores-sujeitos aposentados mencionam a sua circulação e uso, por quase uma década, nas salas de aula. Soares (2001) destaca que o livro didático em questão despontou com grande sucesso na década de 70 e, ainda, considera-o como um destaque em uma fase em que desponta uma nova concepção de professor que se manifestou nacionalmente a partir daquele momento. Pode-se avaliar que Mato Grosso também se nutriu desse material e das concepções subjacentes a ele no que se refere ao ensino de língua materna.

O representante da década de oitenta é o livro *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates.¹⁸ Esse título foi mencionado reiteradas vezes pelos professores que fizeram parte da pesquisa preliminar, como sendo utilizado por quase que todos os anos da década de 1980, avançando aos anos de 2003 a 2005. Divulgado na metade da década de 1980, já não apresentada a nomenclatura *Comunicação e expressão* estampada na capa, como comumente acontecia com os veiculados na década de 70, adentrando o início dos anos 80, em razão da Lei n.º 5692/71, a qual passou a denominar a disciplina, nas séries finais do 1º grau, de *Comunicação e expressão*.

Soares (2002) acredita que essa denominação caiu, assim como algumas características da referida concepção de língua, talvez em razão dessa nova orientação fugir amplamente da tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil. As pesadas críticas aos livros, a exemplo a que Osman Lins tece, chamando-os de *Disneylândia pedagógica*¹⁹, podem também ter contribuído para a queda dessa orientação, como também pelos resultados duvidosos que surgiram no ensino da língua materna. Assim, a segunda metade da década de 80 presenciou o declínio das denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* e o retorno da denominação *português*.

ALP – Análise, Linguagem e Pensamento, de Maria Fernandes Cócço e Marco Antonio Hailer,²⁰ é outro livro apresentado como adotado nas escolas de Várzea

17 Sobre a análise do material, ver Assis e Silva e Moreira (2016)

18 Sobre análise do material ver Silva (2007).

19 Mais informações ver Lins (1977).

20 Ver dissertação Silva (2007).

Grande e Cuiabá, respectivo aos anos de 1997, 1999, 2000, 2001 e 2006. Parece-me que foi bastante utilizado no cenário mato-grossense e o destaque aqui como um exemplar representante do final da década de 90 e estendendo-se aos anos 2000. O período anunciado pelos professores, como sendo sinal de veiculação do material em Mato Grosso, é representativo no que tange à educação de um modo geral, uma vez que no final dessa década, mais precisamente para o ano letivo de 1997, os livros didáticos já passariam pela aprovação da comissão instituída pelo PNLD. A obra em destaque recebeu a mais alta recomendação no processo de avaliação prévia. Ele era caracterizado, pelo Guia de livros Didáticos, como uma boa ferramenta auxiliar no trabalho docente.

4. Considerações finais

Os títulos de livros didáticos de língua portuguesa identificados nesta pesquisa evidenciam um misto de concepções teórico-metodológicas, caracterizando-se de forma não linear nas últimas décadas. As concepções e os livros foram se transformando para atender às reais necessidades do contexto sociopolítico-educacional. Esse fato demonstra um distanciamento das determinações oficiais e a prática executada pelo professor no contexto da sala de aula. Implica dizer que os modelos preestabelecidos, por si só, como modelo de conduta socioeconômico e educacional, não garantem a sua efetividade na prática. No caso do texto didático, o professor, de acordo com suas convicções, é que vai dar vida ou não para ele.

De todo modo, cada título foi representativo da sua época e, certamente, muito contribuiu na transmissão e construção de valores, cultura e ensino de língua materna, no cenário da prática educativa de muitos professores mato-grossenses. Acredito que esta pesquisa poderá contribuir com novas investigações adentrando mais profundamente no terreno da historiografia dos livros didáticos de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso e que poderá confirmar estes dados ora apresentados ou, simplesmente, apresentarão novos dados, mas que contarão com certeza outras histórias daquele que não somente conta, mas que compõe a história do livro didático.

Referências

- AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. **O espaço da cartilha na sala de aula**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.
- AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária de Mato Grosso**: contribuição de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - pela Universidade Estadual Paulista São Paulo, 2000.
- ASSIS E SILVA, Luciana Vicência do Carmo de; MOREIRA, Kênia Hilda. O livro didático Estudo Dirigido de Português nos anos 1970. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 20, n. 1, dez. 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA; GOMES, Antônio Augusto (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89 – 110, jan./jun. 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.
- LINS, Osman. **Do Ideal e da Glória**; Problemas Inculturais Brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

MAZZOTTI, Marleni Adorni. **O livro didático como categoria de investigação da realidade escolar**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 1986.

MUNAKATA, Kasumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, Luciana do Carmo de Assis. **Livros didáticos de língua portuguesa: veiculação e utilização em Mato Grosso – 1970 a 2000**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOARES, Magda B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SOARES, Magda B. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO EM DIÁRIOS DE CLASSE DE PROFESSORAS MATO-GROSSENSSES: 1975-2004



Luciane Miranda Faria

1. Introdução

O trabalho foi empreendido na tentativa de compreender as práticas de alfabetização, no período de 1975 a 2004, na extinta Escola Estadual Dom Galibert, a partir de agora EEDG, localizada em Cáceres – MT, que tomou por base as contribuições dos campos da Educação, Linguagem e da História (História Cultural e História Oral).

A delimitação histórica da pesquisa marca três importantes tentativas de mudança, sobretudo, voltadas à alfabetização, no estado de Mato Grosso: produção de uma cartilha regional “Nossa Terra Nossa Gente” em 1977¹; Projeto de definição da Proposta Político Pedagógica de Alfabetização, no estado, em 1987²; Implantação da Escola Organizada em Ciclos, em 2000³.

Algumas questões nortearam a busca pela compreensão das práticas na EEDG, dentre elas: Quais sentidos foram se constituindo na configuração textual dos diários de classe das alfabetizadoras da escola no período delimitado?

Nesse sentido, propomos uma investigação sobre alfabetização, de cunho histórico, considerando os diários de classe, na condição de fonte do arquivo da extinta EEDG, como também, a história oral de professoras que atuaram na alfabetização do período que compreende a data de criação e de extinção da escola - 1975 a 2004.

1 Esse projeto deu origem à cartilha “Ada e Edu”, editada, nacionalmente, pela Editora Bloch.

2 Proposta da Divisão de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Educação de Mato Grosso, em outubro de 1987, no Governo de Carlos Gomes Bezerra, cujo Lema era “Em Direção ao Social”.

3 Esse sistema teve suas bases teórico-metodológicas pautadas no Projeto Terra de 1996 e no Projeto Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) de 1997.

2. Abordagem Teórico-Metodológica

A História Cultural proporciona ao pesquisador entender quais são os processos de construção dos sentidos, uma vez que as representações podem ser pensadas como “esquemas intelectuais que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Sendo assim, o autor defende o conceito de cultura como prática e sugere para seus estudos as categorias de representação e apropriação, explicando que as práticas expressam a maneira como determinado grupo pensa, vive, percebe, relaciona-se, ou seja, constrói o real, legitima e resguarda a sua identidade social.

Nesse percurso, a noção de cultura escolar subsidia olhar para a relação entre as normas a obedecer e as práticas dos professores primários da época, em especial, o uso que fizeram dos dispositivos pedagógicos em circulação.

Assim, as normas e finalidades que regem a escola, mesmo não sendo produzidas na e pela escola incidem dentro desta, pois são pensadas para a escola, repercutindo, de alguma forma, no seu funcionamento interno, por isso os textos reguladores e os projetos pedagógicos podem ser investigados de modo a conduzir à compreensão da prática.

Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categorias de interpretação baseiam-se nas diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, que apesar de partilharem referências comuns, traduzem cada qual sua própria maneira de lidar tanto com o arcabouço teórico, quanto com os procedimentos que asseguram a validação da pesquisa, dentre elas a questão de fontes, tanto orais quanto escritas.

3. Questão de fontes: orais e escritas

O diálogo entre historiadores da educação com outros ramos da historiografia, como também, com outras áreas das ciências humanas e sociais tem contribuído para melhor delimitação teórico-metodológica das pesquisas sobre as práticas escolares e para discussões do próprio estatuto epistemológico desse objeto.

Sendo assim, os arquivos, fontes de informações sobre fatos históricos sustentam as discussões e reflexões sobre o processo histórico, bem como, podem direcionar o olhar do pesquisador a perceber nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam.

Nesse contexto, os documentos destacam-se pela multiplicidade de usos, já que podem ser abordados tanto como “registros fidedignos de alguns fatos históricos, quanto tomados enquanto objeto mesmo de pesquisa” (SOUZA, 1998, p. 22).

Os documentos selecionados no arquivo para análise podem ser tomados como portadores de testemunhos de época, de natureza diversa - textos escritos, objetos, fotografias etc. e, simultaneamente, segundo Mortatti (2000), como elaboração histórica resultante da escolha do investigador, que opta, dentre um conjunto disponível, por determinados documentos como fontes de investigação.

Mortatti (2000) ao recuperar e reunir material documental, impressos e manuscritos, produzidos entre 1876 e 1994 relativos à questão de métodos de alfabetização no Estado/província de São Paulo classifica-os obedecendo a critérios relacionados com a sua condição de fontes para o estudo do seu objeto, levando em conta o conteúdo, finalidade e forma de veiculação desses documentos, a saber:

tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura;

normatizações - contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares);

concretizações - contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”. Memórias, relatos de experiência e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas (MORTATTI, 2000, p. 29).

Tal delimitação de fontes e sua compreensão são importantes para um projeto que se constitui da investigação do passado, no que se refere às práticas de alfabetização, tomando como princípio a abordagem histórica numa dimensão cultural e da educação com contribuição da História Oral.

Meihy (1996, p. 13) referindo-se à História Oral diz que ela é sempre uma *história do tempo presente* e também conhecida como *história viva*. Esse recurso propicia aos sujeitos de época o direito à voz e, ainda, “na polifonia das versões, a tensão entre imposições e apropriações, especialmente no nível das concretizações e dos contradiscursos [...]” (MORTATTI, 2000, p. 33). É nesse cruzamento, quem sabe, ser possível perceber a relação “velho” e “novo”, “prática” e “discurso”.

Na investigação das práticas de alfabetização na EEDG, entre 1975 a 2004 foram recuperados, reunidos e selecionados diários de classe para a compreensão

dos conteúdos ministrados e possíveis evidências de práticas, assim como dados estatísticos de matrícula e de rendimento escolar.

Nos diários de classe, identificamos o nome de 37 professoras entre interinas e contratadas, mas foram entrevistadas somente as professoras, que trabalharam por no mínimo três anos na alfabetização da escola durante o período delimitado. Nesse recorte, 14 professoras foram identificadas e destas, apenas 08 professoras aposentadas foram encontradas e entrevistadas⁴.

Esses dados coletados cruzados com os dados da análise dos documentos impressos e manuscritos permitiram promover o diálogo entre as fontes. Os dados analisados tomaram como fundamento o que Mortatti (2000) elege como conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, nomeados por meio da Configuração Textual, que se refere:

às opções *temático-conteudísticas* (o quê?); e *estruturais-formais* (como?), projetadas por um determinado *sujeito* (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e *lugar social* (de onde?) e *momento histórico* (quando?), movido por certas *necessidades* (por quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de *leitor* (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31)

Os questionamentos favorecem ao pesquisador “reconhecer e interrogar determinado texto no momento real e presente, e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses num dado momento” (MORTATTI, 2000, p. 31).

A problematização dos diários de classe, localizados no arquivo da EEDG, leva em conta tais pressupostos, visto que nos diários encontram-se o registro do nome dos alunos, o desempenho de cada um, seja por meio de notas ou conceitos. Eles revelam, também, registros dos nomes de professoras e de outros profissionais da educação como: coordenadores e diretores. Além disso, apresentam resumo de conteúdo, indícios de práticas e concepções de ensino.

Abaixo, seguem dados representativos das fontes orais e escritas da escola, compreendendo o tempo delimitado, considerando a configuração textual dos diários de classe.

4 Encontra-se arquivada a cessão de direitos sobre depoimento oral, que autoriza a pesquisadora a utilizar, divulgar e publicar para fins culturais e científicos o depoimento (gravações, fotos, nome, transcrições e demais conteúdos) fornecido pelas entrevistadas, identificadas ao longo deste texto pelas iniciais de seus nomes: Doquelza de Almeida Pessoa - DAP; Sueli Bertini Rubio - SBR; Marlene Gonçalves de Abreu - MGA; Maria Cristina C. Alves - MCCA; Jacira Miranda Ferreira - JMF; Suzelei de Oliveira Mineiro - SOM; Aurenice de Fátima Gonzaga Vanini - AFGV; Ledir Pires da Silva - LPS.

Figura 1 – Quadro de Diários de Classe

ANO	TURMA	PROFESSORA
1975	1ª SÉRIE – TURMA MISTA - SALA ANEXA	LEDIR PIRES DA SILVA - LPS
1981	1ª SÉRIE TURMA B – VESPERTINO	DOQUELZA DE ALMEIDA PESSOA - DAP
1982	1ª SÉRIE – TURMA – C – VESPERTINO E MATUTINO	SUELI BERTINE RUBIO - SBR
1988	1ª SÉRIE – TURMA – A – VESPERTINO	MARIA CRISTINA CAETANO ALVES - MCCA
1995	1º GRAU, SÉRIE - PRÉ, TURMA ÚNICA - VESPERTINO	LEDIR PIRES DA SILVA - LPS
1999	CBA C – TURMA B – VESPERTINO	DOQUELZA DE ALMEIDA PESSOA - DPA
2002	1º CICLO, 2ª FASE, TURMA A	SUZELEI DE OLIVEIRA MINEIRO - SOM

Fonte: Diários de Classe da EEDG (1975-2004)

Essa fonte apresenta em suas configurações as mudanças ocorridas ao longo das décadas investigadas. Isso só se torna perceptível através da análise dos documentos reunidos e cruzamento destes com os produzidos por meio da História Oral.

4. Diário de Classe: recurso significativo para a leitura das práticas

O diário de classe foi se constituindo em documento de grande representatividade de uma cultura escolar, tendo em vista a importância dos dados, levando em conta o conteúdo, finalidade e forma de veiculação desses documentos, caracterizados como concretizações, visto que a sua condição de fonte evidencia registros dos professores sobre o desempenho e proficiência dos alunos, bem como, registro de conteúdo, de atividades e indícios de práticas.

Após a análise da configuração dos diários de classe da EEDG, identificamos alguns elementos que suscitaram questionamentos, que só poderiam ser esclarecidos pelas professoras que fizeram os registros. Após localizar cada professora, a entrevista foi realizada com o apoio de respectivos diários de classe, para que

falassem a respeito das suas práticas, motivadas pelos registros feitos no tempo em que atuavam em sala de aula.

Esta estratégia leva em conta que, se o entrevistado visualizar os registros feitos em um dado momento de sua prática, isso pode colaborar para operar no sujeito o trabalho de seleção, organização e sistematização das informações na memória, balizadas pelas perguntas previamente elaboradas e feitas no ato da entrevista.

A pesquisadora Oliveira (2002), trabalhando com História de Vida a partir de relatos autobiográficos de diários pessoais de professoras, defende essa técnica com imagens fotográficas, considerando “recurso significativo para a leitura das culturas”. Sobre isso diz,

As imagens estão sendo definidas no contexto da pesquisa a partir de dois domínios: o primeiro, como representações visuais (fotografias, pinturas, imagens cinematográficas, televisivas, entre outras) e, o segundo: como fantasias, imaginações, esquemas, modelos, como representações mentais (OLIVEIRA, 2002, p. 109).

As diferenças entre um texto verbal (diário de classe) e um texto não verbal (fotografia) são evidentes. Dentre estas diferenças está o tempo de processamento da leitura na visualização da imagem e o tempo de processamento da leitura de um texto escrito. Aquela é muito mais rápida que esta. Mas ambas trazem as mesmas vantagens citadas por Oliveira (2002) “reavivar a memória dos entrevistados, trazer a realidade mais próxima e trazer o pesquisador para a mesma”.

A intenção de aproximar do sujeito um material que foi manuseado por ele, preenchido por ele e depois de anos, lido pelo mesmo, novamente, sem dúvida nenhuma pode causar, assim como causou, reações muito positivas. As professoras passaram a relatar com maior vivacidade suas práticas, após lerem alguns trechos preenchidos com suas próprias letras.

Esse cruzamento de fontes escritas e orais vem auxiliando a compreensão das práticas recorrentes na EEDG, pois “o trabalho da memória é individual, mas também, e, no nosso caso, coletiva, pois estamos investigando a memória docente a partir de concepção do professor como grupo social” (IDEM, 2002, p. 106).

5. Diário de classe: da instrução à orientação

O diário de classe é a representação da burocracia, do controle e se constitui em importante fonte de dados do cotidiano escolar. Ao longo do tempo, percebe-se algumas alterações em sua configuração, conforme as concepções de ensino e de avaliação vigentes em cada período. A compreensão dessas mudanças foi possível a partir da análise referente às alterações nas instruções sobre a utilização do diário de classe, configuradas na 2ª capa dos respectivos diários: 1975, 1977, 1981, 1995 e 2002.

Nesse sentido, tudo leva a crer que a configuração dos diários vai se alterando com as mudanças no sistema de ensino, levando à seleção de prioridades de informações nesse material, que inicialmente mostrava a *porcentagem de frequência* dos alunos, cujo registro (cálculo da média dos alunos) não era realizado. Isso significa que não era uma informação prioritária.

Essas resistências, como também, as táticas para burlar as imposições, de acordo com Certeau (1994), podem explicar tais alterações. E isso parece ter determinado novas configurações para os diários seguintes.

No diário de 1975, aparecem 11 itens nas instruções para o seu preenchimento. Nos documentos de 1977, apresentam-se 9 itens. Já nos diários de classe de 1981, aparecem novas alterações nas instruções para o preenchimento, com apenas 5 itens de instrução,

INSTRUÇÕES

1. O diário de classe, elemento oficial e, portanto, imprescindível da escrituração escolar, não pode ser, sob qualquer pretexto retirado do estabelecimento de ensino, a cujo arquivo pertence.
2. Alertamos aos Senhores Professores que o lançamento de nomes na relação de alunos, no Diário, é de competência da secretaria do estabelecimento.
3. O resumo da matéria lecionada deverá ser registrado diariamente de maneira sucinta (sic).
4. O professor ao receber seu diário de classe, deverá preenchê-lo cuidadosamente, evitando rasuras e borrões.
5. Os canhotos deverão ser entregues na secretaria do estabelecimento, cinco dias após apuração do aproveitamento da turma, devidamente preenchido, datado e assinado pelo professor”.

Fonte: EEDG (1981) - Diário de Classe do 1º grau, nível I a IV, 1ª série, turma B, turno Vespertino

Nesse diário, o 1º item 1. “O diário de classe, elemento oficial e, portanto, imprescindível da escrituração escolar, não pode ser, sob qualquer pretexto retirado do estabelecimento de ensino, a cujo arquivo pertence” insere o diário à sua condição de documento oficial, uma fonte documental de relevante importância, fazendo parte do arquivo da escola. Além disso, aquilo que antes podia ser feito pelo professor, já que não havia nenhuma instrução contra, passou a ser de total responsabilidade da secretaria escolar, conforme item 2. “Alertamos aos senhores professores que o lançamento de nomes na relação de alunos no Diário é de competência da secretaria do estabelecimento”.

Nesse diário, o item 3. “O resumo da matéria lecionada deverá ser registrado diariamente de maneira sucinta (sic)” instrui que o diário deve ser preenchido, diariamente, o que seria a prática mais óbvia, tendo em vista o caráter do documento.

Esse item talvez seja uma tentativa de procurar reverter uma prática, que se torna cada vez mais comum no que diz respeito ao preenchimento do diário. Muitos profissionais deixam para fazer os registros apenas no final do bimestre ou do semestre, burlando o verdadeiro caráter do documento.

O item 5. “os canhotos deverão ser entregues na secretaria do estabelecimento, cinco dias após apuração do aproveitamento da turma, devidamente, preenchido, datado e assinado pelo professor” apresenta, pela primeira vez, prazo de entrega do documento e ainda deixa estabelecida a responsabilidade do professor pelas informações registradas nesse documento, visto que instrui, que os canhotos destacáveis devem ser datados e assinados.

Configura-se nova alteração nas instruções para o registro dos conteúdos em diários de 1995. Nestes, aparece o termo “Orientação” no lugar de “Instruções”. Sendo assim, onde antes se lia “instruções para utilização” agora se lê “orientações para preenchimento”.

Destaco, também, ampliação do público para o qual se destina o diário, antes para o professor e agora a primeira orientação é dada para o Secretário,

ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Secretário:

O Diário de Classe ao ser entregue ao professor já deverá conter o registro dos nomes dos alunos devidamente conferidos. Não deverão ser abreviados o prenome e sobrenome.

Ao receber o canhoto, o Secretário deverá conferir se todos os campos estão preenchidos, sem rasuras ou com a devida res-

salva, quando isto ocorrer.

Preencher os dados da Capa para a identificação do Diário, bem como o termo de abertura.

Professor:

Frequência – Registrar diariamente, convencionando-se com um ponto (.) a presença e com a letra (F) a ausência.

Avaliação – a avaliação do rendimento escolar deverá ser expressa através de notas de 0 (zero) a 10 (dez) ou de acordo com as disposições contidas no Regimento Escolar.

Recuperação – este campo no Diário e no canhoto permitirá o controle do rendimento dos alunos com aproveitamento e frequência insuficiente (bimestral, semestral ou final).

Conteúdos / Atividades desenvolvidas - registrar, sinteticamente, o conteúdo e as atividades desenvolvidas no decorrer da aula.

Observações – este campo servirá para o registro de alguma informação suplementar ou retificação de dados de alunos, devendo conter assinatura do professor.

Resumo anual – transcrever o rendimento escolar dos alunos antes da entrega do canhoto correspondente na secretaria.

Lembrete importante:

O Diário de Classe deve ser preenchido a tinta e de forma legível.

Qualquer rasura terá que ser ressalvada por quem a cometer.

Os espaços em branco deverão ser inutilizados.

O Diário deverá obrigatoriamente, permanecer no estabelecimento sendo vedado ao professor leva-lo para casa, salvo em casos excepcionais, devidamente autorizado pela direção do estabelecimento de ensino”.

Fonte: EEDG, 1995. Diário de Classe - 1º grau, série Pré, turma única, turno vespertino, ano letivo de 1995

Nessa nova configuração, a orientação destina-se a diferentes interlocutores: secretários, professores e coordenadores.

Pela primeira vez, aparecem nos diários os termos convencionais, usados ainda para o preenchimento, que são: para presenças um ponto (.); para as ausências um (F), o que não foi encontrado em nenhum outro diário anterior analisado. Essa orientação normatiza tais convenções para esse diário, nesse período determinado e que perdura inclusive nos atuais diários de classe eletrônicos⁵.

⁵ Há evidências de que, desde 2009, os professores da rede de estado de educação de Mato Grosso utilizam-se de diários de classe eletrônicos via Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEDUCA, instituído com a função de auxiliar na Gestão Acadêmica, visando ao gerenciamento de dados dos alunos matriculados e do quadro de funcionários.

Na especificação da avaliação, o rendimento do aluno, medido por instrumentos avaliativos são expressos por meio de notas (zero a dez), dando abertura para que se valha “disposições contidas no regimento escolar”.

Já os diários de classe a partir de 2002, após a efetivação do ciclo básico de aprendizagem no estado, apresentam uma mudança considerável em sua configuração, cujas orientações antecipam a nova maneira de avaliar o aluno, novas concepções de ensino e conseqüentemente novos indícios de práticas

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

FICHA 01 – Intenções Educativas planejadas para o ano

Destina-se ao registro do Planejamento Pedagógico discutidos na escola e proposto para a turma, considerando o Tema Gerador e os Subtemas, Projetos de Trabalho ou outras formas de organizar o currículo.

FICHA 02 – Registro de Frequência

Nesta ficha o coletivo de professores de turma registram (sic) a frequência (presença e faltas) dos alunos.

FICHA 03 – Registro das Atividades Desenvolvidas e os Conteúdos Trabalhados.

Nesta ficha o coletivo de professores de turma registram (sic) as atividades desenvolvidas e os conteúdos trabalhados em um período semanal, quinzenal conforme Projeto Político da escola.

FICHA 04 – Registro de Desenvolvimento do educando (Ficha Individual)

Periodicamente os professores emitem pareceres sobre o desenvolvimento individual de cada educando. Essas anotações devem refletir o processo de desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo do educando, a forma de progressão semestral tanto de fase, como de fase para fase e de ciclo. O relatório do 2º semestre deve refletir o desenvolvimento afetivo, cognitivo do final da fase/ciclo constituindo-se documento integrante de transferência do aluno quando solicitado.

FICHA 05 – FICHA DE REGISTRO DE PROGRESSÃO DO EDUCANDO

É o registro de progressão semestral de todos os educandos da turma, que deve ser transcrito do quadro de progressão existente na Ficha anterior.

As orientações acima não são destinadas apenas ao preenchimento do diário de classe, mas também, à orientação pedagógica dos professores para uma melhor compreensão das mudanças normatizadas para o ensino, visto que trata da discussão de um “Planejamento Pedagógico”, proposto para cada turma, proposição esta não constatada em nenhuma outra configuração de diário de classe. Parece que o diário não tem, neste momento, função meramente instrutiva, mas formativa.

Nesse diário de classe há indícios de tematizações, para embasar a prática dos professores. Aparecem novas concepções de ensino, engendradas pela prática com “Temas Geradores”, como também, com práticas provenientes de “Projetos” ou “outras formas de organizar o currículo”, como está registrado na *Orientação*.

6. Diários de Classes e sentidos da alfabetização

Há, no diário de 1975, da professora LPS, o registro da palavra “habilidades”, tematização identificada, também, no final da década de 90. Em relação a isso, a professora não registra o conteúdo, mas o objetivo a alcançar com a atividade: “despertar habilidades para resolver problemas orais”.

Nesse mesmo diário, identificamos a quantidade dos seguintes registros:

Quadro 1 – Indícios de práticas

Leitura	8 vezes
Ler e escrever frases e historinhas	2 vezes
Cópia	4 vezes
Ditado	4 vezes
Atividades envolvendo sílabas	3 vezes
Atividades envolvendo oralidade	4 vezes
Atividades de escrita de palavras	2 vezes
Atividades de escrita de frases	2 vezes
Atividades de escrita de textos	2 vezes

Fonte: EEDG, 1975. Diário de Classe da 1ª série

Nesse levantamento, as atividades envolvendo a oralidade aparecem 4 vezes durante o ano letivo. Já o trabalho com a leitura em 8 ocorrências, enquanto o trabalho com a escrita mostra-se em 15 ocorrências e a prática de leitura e escrita interrelacionadas em 2 vezes. Sendo assim, compreendemos que o trabalho com leitura e escrita não eram consideradas como práticas constitutivas.

Há indícios, nos diários da década de 80, de trabalhos mais consistentes com a oralidade dos alunos pela intensificação dos registros de “conversas informais, relato de vida cotidiana, apresentação pessoal, cantos”. Apesar de serem a conversa e o relato instrumentos e não conteúdos ministrados, ao que parece, há preocupação em deixar os alunos se expressarem, falarem de si mesmos.

De acordo com os registros, a sequência de trabalho realizado pelas professoras desse momento inclui a oralidade, desenvolvimento do bom caráter do aluno ao trabalhar “bons hábitos”, e também com as primeiras noções dos sentidos do corpo humano ao trabalhar “discriminação visual, auditiva e tátil”, além da “noção de lateralidade, quantidade, tamanho, cores”, atividades que auxiliam na preparação para a alfabetização.

Há, também, indícios fortes do trabalhado com a cartilha Ada e Edu em todos os diários da década de 80 investigados, visto que estes apresentam o seguinte registro: “palavras-chave: Ada e Edu, caju”, referentes às primeiras lições dessa cartilha.

A professora DAP relata sobre a oralidade o seguinte: “a linguagem oral era assim tipo... eu fazia eles falarem bastante comigo [...] Eu fazia eles falarem... aí tinha aquela criança que não gostava de falar e assim conversando eu descobria assim como eles eram em casa. Eu sabia a vida de todos os meus alunos. Eu conhecia o pai, a mãe.”

A prática da oralidade para valorizar a identidade dos alunos era uma prática, também, evidenciada na fala da professora SBR, pois ao ser questionada sobre os registros “linguagem oral” nos diários de 1982, ela responde “Essa conversa de apresentação eles falavam quantos irmãos eles tinham. Quem eram os pais deles, o que faziam pra gente poder conhecer o aluno” [...].

A partir de 1980, além do conteúdo “vogais” encontram-se, também, o registro do termo “palavras-chave” não evidenciado até então. Identificamos o registro desse termo até o início da década de 90 em diários de professoras que trabalharam com a proposta da cartilha Ada e Edu, tendo em vista as orientações do Projeto que deu origem à Cartilha:

1. Apresentação das vogais

Motivação: Apresentação da gravura; comentários sobre a mesma induzindo à criança a aprendizagem das vogais i – é – ê – u – ó – ô – a (inventar histórias, músicas ou aproveitar as técnicas e músicas apresentadas na apostila Período Preparatório) [...] (MATO GROSSO, Projeto Novas Metodologias, s.d, p. 12).

Tais pressupostos podem ser confirmados tanto pelas fontes orais quanto escritas. Sendo assim, a professora DAP fala do seu trabalho com a cartilha mesmo depois do encerramento do projeto. Ela afirmou o seguinte: “Cheguei a trabalhar. Acho que eu trabalhei... foi depois que ela saiu... eu ainda continuei, sabe? Porque eu tinha o material, né? Eu continuei... mesmo sem...” (DAP, maio, 2007).

Essa afirmação relata uma tática, ou seja, um recurso usado para tentar burlar o que está instituído de acordo com Certeau (1994), pois ao afirmar que mesmo depois que o governo substituiu a proposta, a professora continuou o trabalho com a cartilha “Ada e Edu”.

A proposta da cartilha, pelo que se evidencia, foi efetivada em sala nessa escola e o seu encerramento oficial não aconteceu, concomitantemente, visto que não se apagam, não se arrancam os conhecimentos adquiridos assim de uma hora para outra.

Percebemos por meio das fontes escritas e orais a cristalização de algumas práticas como a exploração das vogais no início da alfabetização. Isso pode ser visto, também, nos registros de diários da década de 80, evidenciando um trabalho da parte para o todo, mas com uma nova proposição, as vogais são apresentadas por meio de historinhas, por meio de ilustrações, figuras, ou seja, “o velho no novo” de acordo com Mortatti (2000).

Concomitantemente ao trabalho com as vogais, há a exploração de palavras-chave, o que caracteriza a adoção do método misto nessa escola, nesse período. Esse trabalho pode ser confirmado no seguinte relato,

Entrevistadora: A senhora começa alfabetizar pelas vogais?

Eu começava com as cores. Mostrava, levava folhas, papel colorido pra eles verem as cores. Depois mostrava as vogais. Mandava eles falarem o que começava com aquela letra. Quem tinha o nome com aquela vogal. Procurava motivar dentro das circunstâncias deles, com as coisas que eles tinham em mãos [...]

Entrevistadora: Depois de explorar as vogais qual era o próximo passo?

Eu trabalhava com as palavras-chave, por exemplo, ba-be-bi-bo-bu. Fazia leitura. Se a gente ia trabalhar com a família do – ba, que é babá, café... assim três palavras-chave.

Entrevistadora: A senhora trabalhava as vogais e as palavras-chave?

Não, trabalhava com as sílabas ca-co-cu e depois a junção das sílabas (SBR, maio, 2007).

Em relação ao conteúdo registrado no diário de 1981 sobre os termos “vogais” e “palavras-chave” a Professora DAP diz o seguinte

[...] tudo tinha que ser trabalhado naquele bimestre, então dava de dar só as palavras-chave que eram da cartilha Ada e Edu e a palavra caju que aprendia o ca- co-cu, o ja-je-ji-jo-ju. É como eu falei pra você eles não deixavam a gente estender além...era aquilo e tinha que ser só aquilo. Mas quando entrava na palavra-chave a criança viu as vogais direitinho, o da- de – di – do – du e aí a palavra caju que aprendeu ca-co-cu e o já-je-ji-jo-ju ... aí eles iam aprender a escrever caju, jaca, jáú, jóia, entendeu? (DAP, maio, 2007).

Identificamos no relato da Professora MCCA algumas abordagens previamente evidenciadas pelas professoras SBR e DAP,

Entrevistadora: E o trabalho com as vogais?

Era muita ilustração. Falar sobre *a*, *abelha*. “Quando você fala abelha, você fala assim primeiro o *a*”; então a gente desenhava abelha e a gente sempre mostrava a letra bastão, que é a letra de fôrma e já mostrava a letra manuscrita; então a criança via aquele *a*. O *a* tinha quatro vestidinhos, 4 roupinhas “igual a vocês!” “você não têm?”; “Então, essa letrinha se chama *a*” [...]

As vogais a gente introduzia mais as brincadeiras. Assim...eu já não ensinava as vogais sozinhas, ensinava juntas: **eu, oi**. Depois que passava a separar as vogais. Quando eles passavam pra escrita do livro, do caderno, pra letra manuscrita aí que eu passava pra silabação. Daí eu passava papel pra eles fazerem dos dois jeitos, tanto maiúscula, minúscula, de mão também maiúscula, minúscula. Aí eu falava “Olha, daqui vocês vão escrever o que vocês quiserem”... primeira coisa que eles aprendiam a escreve era o nome deles, do pai e da mãe, né? , [...]

(MCCA, julho, 2007)

A partir de 1987, as Diretrizes Gerais da Proposta Político-Pedagógica de Alfabetização propõem o seguinte

02. Possibilitar a formação integral do aluno, despertando nele o senso crítico, alimentando sua criatividade, desenvolvendo sua capacidade de expressão, instrumentalizando-o para que se torne sujeito da própria história e preparando-o como elemento de transformação da sociedade (MATO GROSSO, 1987, p. 06)

Nesse sentido, há indícios de que já se pensa em uma alfabetização enquanto um processo que se dá continuamente antes mesmo do aluno ir para a escola, a partir da sua relação com o mundo, dessa forma a escola se responsabilizaria pelo desenvolvimento do senso crítico do educando.

A partir de 90, aparece alternância do registro do conteúdo “vogais” com o conteúdo “o alfabeto: formação de palavras, frases”. Mesmo que ainda apareçam registros sobre “ensino de vogais”, “vogais e suas junções” “alfabeto (letra bastão)”, alfabeto (escrita do nome)”, começa a aparecer a expressão “produção de textos”, no lugar do que antes se registra “cópia” ou “composição”.

Nos diários de 1999, em que se registram CBAC⁶, parece que nesse momento a alfabetização dá-se com a escrita do nome e sobrenome dos alunos. Há preocupação, não somente com o aluno, sua história, mas com sua vida, com o contexto em que vive fora da escola.

Essas temáticas evidenciam-se na prática do alfabetizador. A partir dessa fase encontro, novamente, o emprego das “vogais” e do “alfabeto”, como também, o registro “exercícios envolvendo as letras do alfabeto” e, após, “formação de pequenas frases e textos com produção dos alunos”. Evidenciamos, nesse momento, o registro do conteúdo “gramática contextualizada”.

A designação da disciplina “Comunicação e Expressão” é substituída por “Português”. A leitura e a produção dão-se através de histórias e não através de cópias da lousa. Há, ainda, especificação do trabalho com as “classes gramaticais”. Aparece o trabalho com diferentes textos: “adivinhações”, “quadras poéticas”; além de “caça-palavras” e “cruzadinhas”, evidenciando uma concepção nova para o trabalho com a ortografia.

6 Ciclo Básico de Aprendizagem Continuado – CBAC (1998). A implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA contemplou algumas escolas-piloto do estado de Mato Grosso a partir de 1998. Essa iniciativa deu sustentação à reestruturação do sistema escolar estadual do regime seriado para a escola organizada em ciclos, proposta implantada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso em toda rede a partir de 2000.

Nesse momento, os trabalhos com textos apresentam-se como um substitutivo da cópia, e como pretexto para trabalhar gramática, ou seja, são as novas proposições para o ensino de Língua Portuguesa e para a alfabetização, desencadeadas a partir da década de 80, no contexto brasileiro, que começam a chegar à escola.

7. Algumas considerações

Os dados analisados a partir do cruzamento das fontes orais e escritas revelaram que algumas práticas permaneceram cristalizadas. Compreendemos que as novas proposições vão determinando as práticas das professoras, por isso afirmamos que as “novas” práticas estão sempre ancoradas às “velhas” e a mudança mesmo que, sutilmente, vai aos poucos incomodando e se incorporando, e ainda mais, percebemos que não só as concepções de ensino, mas também, as normas instituídas e em vigência, no período delimitado, foram determinando as práticas da alfabetização na Escola Estadual Dom Galibert, em Cáceres-MT, entre 1975 a 2004.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 91-106.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990b.

MATO GROSSO, Secretaria de Educação e Cultura. Sub-Delegacia Regional de Educação e Cultura de Dom Aquino-Cuiabá/MT. **Relatório do Desenvolvimento de Atividades Referentes ao Movimento de Alfabetização**, 1987.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo / 1876-1994). Maria do Rosário Longo Mortatti. São Paulo: Editora UNESP; COMPED, 2000.

ENESP; CONPED, 2000. – (Encyclopaidéia).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES** (Cultura Escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Imagens orais, escritas e fotográficas:** registros reconstruídos por professores. *In:* História da Educação/ ASPHE (Associação Sul-riograndense e Pesquisadores em História a Educação) FaE/UFPeL. Nº 12, set. 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

ALFABETIZAÇÃO NO GRUPO ESCOLAR CAETANO DIAS EM MATO GROSSO (1961-1973): MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS



Terezinha Fernandes

1. Considerações iniciais

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada no Grupo de Pesquisa ALFALE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que resultou em uma dissertação no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), intitulada “Alfabetização na escola primária em Diamantino - Mato Grosso (1930 a 1970)”¹. O objetivo do recorte ora apresentado é analisar aspectos da (re)organização de escolas primárias para o Grupo Escolar Caetano Dias, em Diamantino – MT, e o seu processo de ensino da leitura e da escrita na alfabetização.

A partir dos Regulamentos da Instrução Pública Primária de Mato Grosso de 1910 e de 1927, as escolas primárias foram (re)organizadas, passando de escolas isoladas e reunidas para grupos escolares. Os primeiros grupos escolares mato-grossenses, conforme Amâncio (2000, p. 107), foram criados pela Lei nº 508 de 1908, normatizada pelo Regulamento da Instrução Pública de 1910, implantados e administrados por normalistas paulistas. Estes professores foram contratados, à época, pelo governo para realizar a reforma da Instrução Pública no Estado, com a introdução de “novos métodos” no ensino primário, bem como a formação dos professores mato-grossenses.

Em 1910 os primeiros grupos escolares foram implantados na capital, Cuiabá - MT. Em 1912, escolas com esta organização foram implantadas em municípios como Corumbá, Cáceres, Poconé e Villa do Rosário. No ano de 1924, segundo Correa Filho (2002, p. 53), também foram implantados grupos escolares em Campo

¹ A pesquisa foi orientada pela professora Dr.^a Lázara Nanci de Barros Amâncio e defendida no ano de 2006.

Grande, Três Lagoas, Aquidauana e Miranda. Até 1930 Mato Grosso contava com 11 grupos escolares, sendo dois na capital e nove no interior do estado.

O ensino ministrado nestas escolas, segundo o Presidente do Estado, Dr. Aníbal Tolledo (1930) “era de mais proveito para a mocidade que o ministrado em escolas isoladas”, por isso, solicitava que fosse “retardada a criação de mais escolas, até que a cidade apresente população escolar suficiente para a criação de grupos escolares”. O presidente destacava, ainda, a intenção de criar outros grupos escolares, na capital e no interior do estado, para “fundir neste novo estabelecimento, as escolas isoladas de pouca eficiência pedagógica”².

Este modelo de escola foi gradativamente sendo implantado no interior do estado. Em 1961, com a extinção da Escola Reunidas Major Caetano Dias, em Diamantino – MT, foi criado o Grupo Escolar Caetano Dias. Escola primária considerada “moderna” e adequada aos tempos republicanos.

O breve percurso histórico de existência dos grupos escolares, em Mato Grosso, elucida antecedentes históricos para o objetivo de analisar aspectos da reorganização de escolas primárias para o Grupo Escolar Caetano Dias, em Diamantino – MT, e o seu processo de ensino da leitura e da escrita na alfabetização, buscando indícios da apropriação e materialização das normatizações e prescrições vigentes no período (Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1927, LDB 4.024/61 e Programa de Ensino Primário de Mato Grosso de 1962), na concretização das práticas das professoras primárias que nela atuaram.

Paralelamente a este percurso emergem temas relevantes para a constituição da memória da cultura escolar mato-grossense que abarca a formação das professoras, a prática de inspetores de ensino, os métodos utilizados para o ensino e as possíveis mudanças e permanências nos processos de alfabetização, os quais contribuem para elucidar a compreensão dos contornos do presente.

2. A organização da escola

A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso, para Amâncio (2000, p. 107), “pressupunha uma nova concepção de escola, alterando desde a sua estrutura física até as relações humanas intra-escolares [...] uma modalidade de organização escolar que representava um fator de modernização cultural”. Estas escolas seriam o lugar privilegiado para formar os futuros cidadãos mato-grossenses.

² Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Aníbal Tolledo, a Assembléia Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão Ordinária da sua 5ª Legislatura, 1930 (Arquivo Público de Mato Grosso – APMT. Impresso).

De acordo com Reis (2003, p. 6), “na estrutura da pirâmide, as escolas públicas se constituíam em escolas isoladas rurais e urbanas; escolas reunidas; grupos escolares, escola modelo e complementar e, por fim, escola normal”. Nessa escala, poderiam, também, ser percebidas as condições para funcionamento de cada uma delas, materiais, formação de professores, orientação pedagógica, fiscalização, entre outros aspectos a que estas escolas estavam submetidas, conforme o Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1927:

Art. 34º - Os Grupos Escolares terão, no mínimo oito classes, e serão criadas onde houver, pelo menos, num raio de dois Kilômetros, 250 crianças em idade escolar.

Art. 35º - Funcionará, anexa a cada Escola Normal, um grupo escolar modelo destinado à observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino (MATO GROSSO, 1927).

O corpo administrativo e pedagógico da escola devia ser composto por um diretor, um professor regente por classe (de no mínimo 16 alunos e no máximo 45 alunos), um professor adjunto para cada classe, um porteiro e dois serventes. No sistema de instrução pública do estado, a estrutura de pessoal era hierarquicamente constituída de presidente de estado, diretor geral da instrução pública, inspetor de ensino, diretor de escola, professor e aluno (REIS, 2003).

Conforme documento da Instrução Pública sobre a Organização do Ensino Primário e Normal – do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de 1942, cujo diretor era o professor Lourenço Filho, as classes nos grupos escolares teriam 30 alunos, fundindo dois ou mais anos numa só classe e a duração do curso seria de 4 anos.

O Grupo Escolar Caetano Dias foi instalado em um prédio público, no centro da cidade de Diamantino – MT, e por não comportar todas as salas de aula neste prédio, foram organizadas salas anexas em um prédio próximo. As dificuldades para implantação de grupos escolares no interior do estado de Mato Grosso foram diversas, como a falta de verbas, condições físicas dos prédios de adobe, manutenção, materiais escolares, professores formados, pagamento de salários, modos de assimilar e empregar a metodologia pretendida.

No Grupo Escolar Caetano Dias, o ano letivo para o ensino primário, conforme registros³, iniciava em 1º de março e encerrava em 30 de novembro. As

3 DIAMANTINO. Grupo Escolar Caetano Dias. Registro Escolar Modelo I, Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar. Ensino Primário. Rua Coronel Fanchét, 1961 a 1973.

aulas cumpriam uma carga horária de 4 horas, em dois turnos, com 30 minutos de recreio ao ar livre. As classes eram mistas (meninos e meninas) e o número variava entre vinte e cinco a trinta alunos. Para Amâncio (2000, p. 94), houve “a organização das classes; distribuição do tempo em horários escolares; atividades em certa regularidade; nova forma de professor/aluno relacionarem-se; diversificação de disciplinas e materiais, de forma a atender os preceitos pedagógicos modernos”, principais características dos grupos escolares no estado.

As ações pedagógicas e administrativas, segundo Reis (2003), deviam ser ajustadas ao tempo social e aos preceitos desta organização de escola. Com isso, surge a figura do diretor que, neste modelo de escola, daria cumprimento ao regulamento, bem como conservaria alunos “aplicados e obedientes”. Para a autora, “diante da proibição dos castigos no interior dos grupos escolares, era preciso buscar novos mecanismos para manter a ordem e a disciplina” (REIS, 2003, p. 152).

O Presidente do Estado Pedro Celestino, por meio do Regulamento da Instrução Pública de 1910, declarava que “sem desprezar a tradição escolar do estado, adotaria preceitos que arejassem o anacrônico aparelhamento existente”. Neste regulamento, determinava-se que, para a matrícula dos alunos no grupo escolar, era necessário apresentar um atestado de boa saúde, para comprovar que não era portador de nenhuma doença contagiosa, além do comprovante de vacinação com resultado favorável. No artigo 149º, do Regulamento de 1927, “são deveres primordiais dos alunos”:

- 1º) ser assíduos e pontuaes;
- 2º) ser attentos, aplicados e obedientes;
- 3º) trajar-se com asseio e decência;
- 4º) respeitar aos professores, aos diretores, aos empregados do estabelecimento; estimar os seus collegas. Conservar o mobiliário e o material escolar (MATO GROSSO, 1927).

No Grupo Escolar Caetano Dias, os alunos também acompanhavam as inovações da proposta de escola “moderna”, dentre elas, segundo as professoras⁴, era apresentar-se “asseado e bem trajado” e com uniforme “impecável”. Para as meninas o uniforme era composto por saia azul, camisa branca com distintivo da escola, meias brancas até o joelho e sapatos pretos, e para os meninos, o uniforme era suspensório azul, camisa branca com distintivo da escola, gravata borboleta,

⁴ As professoras primárias que atuaram no Grupo Escolar Caetano Dias e que contribuíram com relatos orais para estudo, foram: Dilza Vani Lima, Helena Pereira Guimarães, Maria de Lourdes Guimarães e Odete Vieira de Barros (FERNANDES, 2014).

meias brancas até o joelho e sapatos pretos.

Para Reis (2003, p. 149), a criação dos grupos escolares teve muitos aspectos positivos, com destaque para “o acesso das mulheres à educação escolar de maneira mais expressiva”. Ainda sobre aspectos positivos, Amâncio (2000, p. 112) destaca que estas escolas “exerciam uma função social como instância cultural a serviço da difusão da cultura e dos valores cívicos patrióticos, as suas portas deviam estar sempre abertas para irradiar a cultura”.

O Grupo Escolar Caetano Dias, de certo modo, cumpria este papel, pois segundo as professoras, realizava atividades que eram “novidades” para os alunos e comunidade, que se deslocavam até localidades mais distantes, por ocasião de atividades cívicas e religiosas para “cantar e apresentar peças teatrais”. A escola era responsável por “passar filmes na praça, *slides* explicativos sobre etnias indígenas de reservas mato-grossenses como as do Cravari, Utiariti, Rio Verde e Pareci, pois “se preocupava com o pedagógico, com a cultura e com o social”.

Em Cuiabá “Palácio da Instrução” e em São Paulo “Templos de Civilização” (REIS, 2003), os grupos escolares se diferenciavam desde a sua arquitetura, como símbolo, compartilhado com toda a sociedade. Um dos objetivos da criação dos grupos escolares, de acordo com Reis (2003, p. 140-183) era de funcionar como “foco de atração e como locais especificamente criados para formar os futuros cidadãos mato-grossenses”.

De acordo com o Registro Geral de Matrículas, o Grupo Escolar Caetano Dias⁵ possuía, em 1970, 420 alunos; em 1971, 423 alunos; e em 1972, 478 alunos, o que demonstra que este número foi gradativamente aumentando. Durante a sua existência, a escola funcionou em um prédio “adaptado”, com salas anexas. Segundo Reis (2003, p. 167), os primeiros grupos escolares criados no Brasil “eram imponentes edifícios, palácio-escola, estilo neoclássico, sintetizavam o projeto político atribuído à educação popular: “convencer, educar, dar-se a ver!”. Em 1973 esta escola foi extinta, juntamente com o Ginásio Estadual Conceição de Diamantino, ambos (re)organizados como Escola Estadual Plácido de Castro.

3. A formação das professoras

Para lecionar em um grupo escolar o professor devia possuir a formação mínima que, de acordo com a LDB 4.024/61, art. 53^º, era o curso Normal de grau

⁵ Registro Escolar Modelo I – Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar. Ensino Primário. Grupo Escolar Caetano Dias. Rua Coronel Fanchét. Diamantino MT. Arquivo da Escola Estadual Plácido de Castro, 2005.

secundário ginasial, de quatro séries anuais, bem como preparação pedagógica para atender a dinâmica de organização didático-pedagógica instituída nestas escolas.

Porém, as professoras primárias que lecionavam na extinta Escola Reunidas e que passaram a lecionar no Grupo Caetano Dias, em Diamantino – MT, possuíam apenas o curso primário, com exceção de algumas professoras normalistas (FERNANDES, 2014, p. 184-185). Estas professoras eram contratadas e remuneradas pelo estado que, mediante a Lei Estadual 2399 de 1965, em seu art. 9º, permitia que “a falta de professores [formados] do quadro das escolas primárias do estado serão providas por monitores (leigos) contratados por um ano, mediante teste de eficiência”. Conforme as professoras, “nesta época ainda era raro encontrar professores normalistas, a maioria era leigo”.

Cabia à diretora da escola, que também tinha uma cadeira como professora, atuar como formadora do grupo de professoras sob sua responsabilidade. Esta profissional exercia papel de mediadora entre as professoras e o processo pedagógico, observando-as em classe, auxiliando-as e dirimindo dúvidas. O planejamento foi uma novidade pedagógica na época e implicava no acompanhamento pedagógico, também realizado pela diretora, e contemplava, ainda, o registro dos conteúdos no diário de classe e a introdução de materiais alternativos nas aulas. Assim, a oficialização dos “modernos métodos” e “práticas inovadoras”, previstas no Regulamento de 1927, se concretizava tomando outros contornos.

O professor, de acordo com Reis (2003, p. 156), “aparece como parte integrante do sistema, controlado, fiscalizado e 'orientado', não cabia a ele analisar condições de trabalho, sua competência, seus problemas, propor soluções”. Para a autora, havia um entendimento de que a educação era um instrumento de conformação social, produtora de uma visão social harmônica, ordeira e produtiva.

É importante ressaltar que, no discurso oficial (mensagens de presidentes, diretores da instrução e inspetores de ensino), há um silenciamento em relação à formação dos professores destas escolas primárias. O que há são registros relacionados com a insatisfação destas autoridades educacionais em relação ao emprego dos “métodos modernos” e das “práticas inovadoras”, almejadas aos grupos escolares, porém, difíceis de serem concebidas e apropriadas pelos professores.

4. Os inspetores de ensino

Além do acompanhamento realizado pela diretora do grupo escolar, havia os inspetores de ensino que faziam a fiscalização do ensino ministrado nestas escolas primárias no estado de Mato Grosso, assim como no Grupo Escolar Caetano Dias⁶.

Nos relatórios elaborados pelos inspetores de ensino constam dados de matrícula de alunos, frequência, número por classe/sala e impressões como “boa ordem, disciplina e desempenho dos alunos”. Não há como saber se o desempenho era relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita, dos conteúdos, ou das notas dos alunos. A inspeção era de caráter administrativo, enfocando em dados quantitativos a serem enviados posteriormente à diretoria geral da instrução pública.

No início das atividades do grupo escolar, em 1961, há registros da visita do inspetor de ensino Antonio João de Barros, da 4ª zona em exercício. Em seu relatório apresenta o número de 172 alunos matriculados, divididos em 8 classes regidas por professoras que trabalhavam 20 horas semanais. Segundo o inspetor de ensino “a escola era administrada pela diretora, com mais sete professoras”.

Com dois anos de funcionamento do grupo escolar, o mesmo inspetor de ensino registra novas visitas à escola, no dia 4 de abril de 1963 e no dia 05 de outubro do mesmo ano, deixando suas observações:

[...] encontrei matriculados 244 alunos sendo masculino 140 e feminino 104, frecuencia do dia 240, de acordo com o levantamento que fis em todas as clases [...] verifiquei esmero e amabilidade em todas as classes por parte das professoras e diretora do Grupo Escolar (Antonio João de Barros, Inspetor de Ensino, 1963).

O inspetor de ensino retorna ao grupo escolar no dia 23 de abril de 1964, acompanhado de Eduardo Ferreira, auxiliar de inspetor escolar, o qual declara: “[...] verifiquei ótimo funcionamento e aproveitamento dos alunos inscritos no estabelecimento, deixando consignadas as melhores impressões”.

Nos dois últimos relatórios, além dos aspectos administrativos registrados, o inspetor deixa evidências acerca da relação diretora, professoras e alunos e, também, do aproveitamento dos alunos. O que demonstra um avanço em relação aos relatórios anteriores.

⁶ DIAMANTINO. Grupo Escolar Caetano Dias. Livro Termo de Visitas. Ensino Primário. Rua Coronel Fanchét, 1961 a 1973.

A partir do ano de 1964, não há mais registros de visita de inspetores de ensino no grupo escolar, provavelmente em razão da criação da Lei nº 2399, de 25 de fevereiro de 1965, que definia a criação das Delegacias de Ensino e a extinção dos cargos de inspetores de ensino. A mesma lei instituiu também o cargo de Supervisor Escolar para as escolas primárias, legitimando o trabalho de acompanhamento pedagógico para subsidiar a prática do professor, realizado por um profissional da equipe técnico-pedagógica das escolas primárias.

5. O ensino da leitura e da escrita na alfabetização

O ano de implantação do Grupo Escolar Caetano Dias foi, também, o ano de início da vigência da LDB 4.024/61. Esta lei não trazia um programa para o ensino primário, o que pressupõe que as escolas primárias mato-grossenses continuavam “seguindo” o programa normatizado pelo regulamento de 1927:

Leitura e linguagem oral e escrita

Aritmética

Geografia

Ciências Físicas e Naturais

Educação Higiênica

Instrução Moral

Trabalhos Manuais

Canto (MATO GROSSO, 1927).

No ano de 1962, é publicado um novo Programa do Ensino Primário⁷ para as escolas reunidas e grupos escolares. O texto “Orientação Metodológica Geral” traz recomendações metodológicas para cada disciplina. Este programa prescreve para o 1º ano, na disciplina de Português:

7 Haverá uma Delegacia de Ensino com sede no principal estabelecimento de ensino primário de cada município, classificada a respectiva categoria pelo critério populacional, com as mesmas atribuições das atuais inspetorias de ensino, que ficam extintas e bem assim os cargos de inspetores de ensino. Os cargos de Delegado de Ensino serão exercidos por professores que tenham feito o curso Padrão Supervisão do INEP, nos Centros de Treinamento do Magistério PABBAE ou ORPE (Art. 3º, parágrafo único). Programa do Ensino Primário. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, do Estado de Mato Grosso, 1962. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT. Impresso.

- I - Leitura de sentença, palavras e sílabas no quadro negro utilizando o tipo comum de imprensa e manuscrito;
- II - Leitura oral e silenciosa, com interpretação oral de sentença e períodos muito pequenos, em livros ao alcance da classe;
- III - Estudo gradativo: fragmentação de sentenças, palavras e sílabas; IV - Conhecimento do alfabeto (MATO GROSSO, 1962).

O regulamento de 1927 oficializa o método analítico e o programa de 1962 traz o método analítico-sintético. Embora não contemple o texto ou historieta contido no método analítico, avança ao conceber que o aprendizado da leitura e da escrita não ocorre apenas por um processo (análise ou síntese), mas que os dois processos podem ocorrer simultaneamente.

Valoriza a leitura oral e silenciosa, com interpretação oral, partindo do princípio de que alfabetização vai além da codificação e decodificação de sinais. A preocupação com a interpretação da frase ou sentença, de acordo com Possari e Neder (2001), avança para competência linguística, pois não se restringe apenas a sílaba e a palavra, como unidades de análise.

Como aponta Amâncio (2000), desde o regulamento de 1896, em Mato Grosso, as normatizações contemplavam o emprego do método intuitivo⁸. Esse método foi reiterado nas escolas mato-grossenses por meio do regulamento de 1910 e a sua oficialização ocorreu com o regulamento de 1927, junto ao método analítico para o ensino da alfabetização, na parte “dos métodos de ensino e das prescrições pedagógicas essenciais”. De acordo com o artigo 91º deste regulamento, “os professores observarão no seu trabalho educativo, entre outras, as seguintes normas básicas”:

8 O método intuitivo tem base nas ciências naturais e fundamenta-se no pensamento do educador suíço Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Seu pensamento foi difundido no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, como símbolo da renovação e da modernização pedagógica. No Brasil, foi adotado a partir das reformas de ensino em São Paulo, no final do século XIX, devido ao fascínio pelo sistema norte americano de ensino. Os princípios definidos por Pestalozzi partiam da compreensão de que a natureza humana é uma unidade indivisível e o fim supremo da educação é o desenvolvimento integral e harmônico do ser humano. Três aspectos básicos interligados constituem esse organismo: o aspecto intelectual; o físico; o moral e ético, levando – o a instituir princípios gerais do método a ser contemplado nos processos de formação e instrução, visando o desenvolvimento harmonioso do homem. Mediante o sistema de “Lição de coisas” acreditava que a aprendizagem deveria ser: a) espontânea (extrair das crianças, nascer delas); b) gradativa (do simples ao complexo); c) do conhecido para o desconhecido; e) do particular para o geral; f) por meio da impressão sensorial (do concreto para o abstrato). A percepção de objetos pelos sentidos, associada à palavra seria o ponto de partida de toda a instrução (AMÂNCIO, 2000, p. 131 a 140).

1º - passarão sempre no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstracto, do simples para o composto e o complexo, do immediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido;

2º - farão largo uso da intuição;

3º - conduzirão a classe as regras e as leis pelo caminho da indução (MATO GROSSO, 1927).

A concretização de tais recomendações era realizada por meio dos exercícios de intuição ou, como destaca Amâncio (2000), pelas “Lições de Coisas”, seguindo os princípios do ensino intuitivo, sob um clima de disciplina, visando contribuir para o desenvolvimento pleno da infância, atentando para que fosse: a) espontânea (extrair das crianças, nascer delas); b) gradativa (do simples ao complexo); c) do conhecido para o desconhecido; d) do particular para o geral; e) por meio da impressão sensorial (do concreto para o abstrato).

No Grupo Escolar Caetano Dias, segundo as professoras, elas proporcionavam aos alunos o contato direto com objetos concretos, gravuras e outras experiências, associadas a atividades orais, de leitura e de escrita, usando fichas, álbum seriado de gravuras, brincadeiras, jogos e músicas folclóricas, perpassando todas as matérias. O ensino “prático” soava, conforme Amâncio (2000, p. 133), “como uma inovação, evidenciando uma apropriação cultural de iniciativas pedagógicas, as quais representavam dentro e fora do Brasil, a vanguarda em termos de proposta de formação do homem moderno”.

Para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização, no grupo escolar, as professoras recorriam também às memórias do seu processo de alfabetização. Este processo, segundo as professoras, se dava pela introdução das vogais, depois as consoantes, até completar todas as letras do alfabeto, em seguida procediam a junção das letras para realizar a soletração: $c + a = ca$, para a formação das sílabas simples, seguidas das sílabas chamadas complexas.

Para a formação de palavras, as professoras seguiam passos semelhantes, após a introdução de uma família silábica da letra b: ba, be, bi, bo, bu e da letra l: la, le, li, lo, lu, apresentavam as sílabas bo + la = palavra-chave: bola. Para treinar a leitura e a escrita das sílabas desta palavra eram realizadas cópias do quadro negro para o caderno e leitura em voz alta, repetidas vezes, tanto das sílabas e suas famílias, quanto da palavra-chave. Após o treino da leitura para a fixação das famílias silábicas e da palavra-chave correspondente, as professoras acrescentavam

atividades como jogos de dominó para formar novas palavras com b e com l. Sem, contudo, acrescentar palavras que continham sílabas “desconhecidas” aos alunos.

Era comum trabalharem dois ou três dias com a mesma palavra-chave, a qual continha geralmente duas sílabas. A partir do treino e fixação das sílabas e palavras, as professoras realizavam atividades de verificação da aprendizagem, por meio da escrita de palavras ditadas pela professora e escritas pelos alunos no quadro negro e no caderno. Realizavam também a leitura por meio de fichas contendo as palavras-chave trabalhadas e suas respectivas famílias silábicas.

Após esse processo, as professoras iniciavam a formação de frases ou sentenças, com as palavras-chave trabalhadas, pois se pressupunha que, com esse repertório de palavras “conhecidas”, era possível aos alunos formarem uma frase como “A bala é de Bia e Edu”. Gradativamente eram acrescentados outros procedimentos e instrumentos como fichas de palavras, dominó de palavras e brincadeiras e cantos para a formação de novas frases ou sentenças.

As professoras utilizavam os princípios do método sintético, uma forma de ensinar usada em outras épocas na escola primária diamantinense, bem como aspectos do método analítico, indicativo de uma possível apropriação das normatizações vigentes e orientações recebidas em processos de formação. Neste período, começaram a participar de cursos e capacitações na capital do estado, nos quais aprendiam a confeccionar cartazes, flanelógrafo, álbum seriado, preparar experiências com sementes de feijão, realizar brincadeiras na areia e gestos com as mãos (traçados no ar), como se fossem letras manuscritas para exercitar a coordenação motora dos alunos no início da alfabetização.

Para as atividades de leitura, as professoras usavam a cartilha e o quadro negro; os alunos copiavam no caderno e também treinavam a escrita no caderno de caligrafia. Procedimentos que, para Mortatti (2000), faziam parte de uma tradição escolar de séculos passados. A base para ensinar na alfabetização continuava sendo a cartilha oferecida pelo governo do estado, em que o exemplar do professor, diferentemente do exemplar do aluno, continha as respostas das atividades e também orientações para o uso do material.

Nesse período, as professoras não faziam a escolha da cartilha. Este material didático era “pré-selecionado”, “autorizado” para ser utilizado pelo professor⁹. As cartilhas, seguindo o pensamento de Correa (2000), eram portadoras da in-

9 A Fundação de Assistência ao Estudante, FAE/MEC, programa que distribui e avalia livros didáticos às escolas brasileiras foi aperfeiçoado a partir de 1996, quando passa a fazer a análise e avaliação do livro didático, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, conhecido como Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (SOARES, 2004, p. 83).

tenção e projeto de construção e formação social para a educação da época, pois evidenciavam saberes consolidados e reconhecidos como representativos de um projeto nacional comum.

As professoras do Grupo Escolar Caetano Dias usavam a Cartilha “Meus Deveres”, de autoria de V. Cabral¹⁰. A cartilha “Meus Deveres” é, também, localizada nos estudos de Amâncio (2000) junto à relação de cartilhas fornecidas nas décadas de 1920 a 1930, pela Diretoria da Instrução Pública de Mato Grosso, bem como o registro de uso na escola mato-grossense no ano de 1932. Esta cartilha, ao que parece, teve uso bastante localizado em Mato Grosso, uma vez que, a seu respeito, não se encontra menção em estudos como os de Mortatti (2000) e de outros estudiosos da circulação e uso de cartilhas no Brasil.

Com a introdução da LDB nº 5.692/71, outros aspectos e mudanças são implementados, em um movimento de valorização da linguagem oral, escrita, leitura e interpretação, incluindo novos elementos para a compreensão linguística. Possari e Neder (2001) ressaltam que os conhecimentos das ciências linguísticas começavam a influenciar um redimensionamento do ensino da linguagem, enfatizando as relações entre pensamento, linguagem e sua relação com a cultura, dentre outros aspectos.

6. Considerações finais

O Grupo Escolar Caetano Dias, modelo almejado de escola “moderna” em Mato Grosso, funcionou por doze anos, quando foi (re)organizado como escola estadual. Nesta escola primária percebemos indícios de mudanças e também de permanências nos processos de alfabetização, uma estreita relação entre tradição e inovação (ARENDR, 1968) na prática pedagógica, comum na educação, em especial na alfabetização.

As permanências podem ser percebidas no uso das cartilhas, cópia, ditado, treino da caligrafia e os processos do método sintético. As mudanças estão na incorporação de aspectos do método analítico, lição de coisas, jogos, brincadeiras, músicas, filmes, peças teatrais e outras atividades sociais e culturais. Assim como no próprio funcionamento e organização da escola, com a inserção de novos profissionais e novos processos pedagógicos.

10 DIAMANTINO. Grupo Escolar Caetano Dias. Registro Escolar Modelo I, Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar. Ensino Primário. Rua Coronel Fanchét, 1961 a 1973.

Nestas práticas, estão presentes não apenas a apropriação das normatizações pelas professoras alfabetizadoras e outros profissionais da escola, mas também, o acréscimo de conhecimentos construídos em um movimento que abarca tanto as mudanças, quanto as permanências, assim como, possivelmente o acréscimo de processos singulares de subjetivação, variações e invenções.

Para além destes aspectos, o estudo aponta para a importância da preservação das fontes documentais e orais que possibilitam a constituição de uma memória da cultura e organização escolar e seus processos de ensino da alfabetização na escola mato-grossense. Uma maneira de evidenciar vestígios que ultrapassam as normatizações e compreender aspectos relacionados a concretude das práticas alfabetizadoras em grupos escolares no interior do estado.

Ainda que seja uma, dentre as diversas possibilidades de registro de um percurso histórico, enquanto potencialidade concreta “perdura vindo a enriquecer o tesouro comum dos homens, aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e de mais incontestável, que a escola tem justamente por papel identificar, de consagrar e de transmitir” (FORQUIN, 1992, p. 29).

Referências

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na Escola Primária no Mato Grosso**: contribuições para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Marília – SP, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1968.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 4.024, de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

CORREA FILHO, Virgílio. **Monografias Cuiabanas**. Cuiabá: Instituto histórico e geográfico de Mato Grosso, 2002.

CORREA, Rosa Lyda Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História *In: Cadernos CEDES* Cultura Escolar: história, práticas e representações. Campinas – SP: Unicamp, 2000.

DIAMANTINO. Grupo Escolar Caetano Dias. **Registro Escolar Modelo I, Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar**. Ensino Primário. Rua Coronel Fanchét, 1961 a 1973.

DIAMANTINO. Grupo Escolar Caetano Dias. **Livro Termo de Visitas**. Ensino Primário. Rua Coronel Fanchét, 1961 a 1973.

FERNANDES, Terezinha. **Alfabetização e escola primária**: professores, métodos e cartilhas (décadas de 1930 a 1970) – Diamantino – MT). Curitiba – PR: Blanche Edições, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *In: Revista Teoria & Educação*, v. 5, 1992.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Cuiabá, 1910.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária**. Cuiabá, 1927.

MATO GROSSO. **Programa do Ensino Primário**. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, do Estado de Mato Grosso, 1962.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo; NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Linguagem**: o ensino, o entorno, o percurso. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2001 (v.2).

REIS, Rosinete Maria dos. **Palácios da Instrução**: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910 – 1927). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2003.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. *In: Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. n. 25, 2004.

AS DIFERENTES VERSÕES DA OBRA “O MENINO POETA” DE HENRIQUETA LISBOA: A INTERFERÊNCIA DAS EDITORAS, DA MATERIALIDADE E DOS LEITORES ESPECIALIZADOS



Raquel Cristina Baêta Barbosa
Isabel Cristina Alves da Silva Frade

1. Introdução

“O menino poeta”, de Henriqueta Lisboa, é uma obra de grande relevância para a produção da literatura infantil brasileira e sua primeira edição data de 1943. Desde então, a obra é reeditada, sofrendo alterações materiais e imagéticas e se adequando aos contextos e tempos, e, dessa forma, chega a distintas gerações de leitores. Pode ser considerada um clássico da poesia infantil, fez e ainda faz parte das obras literárias que mediam o processo de formação dos pequenos leitores. Ao longo da sua trajetória de publicação, esteve presente em programas governamentais de incentivo à leitura, foi analisada e recebeu críticas de distintos leitores especializados que, ao selecioná-la ou indicá-la, a fizeram circular em diferentes acervos literários. A permanência da obra no contexto da literatura infantil em espaços de leitura literária dentro e fora do contexto escolar é também fruto de investimentos editoriais de diferente natureza que fazem com que ela permaneça viva.

A pesquisa sobre seu circuito e continuidade para distintas gerações de leitores levou em consideração as contribuições do campo de pesquisa da História do Livro, mais precisamente o modelo de análise “Circuito das comunicações”, de Robert Darnton (1990), que apresenta os diferentes atores e instâncias que podem influenciar na vida e na trajetória de um livro até chegar ao seu destino final, ou seja, ao leitor. Sobre aspectos das edições e da materialidade do livro, foram mobilizados os estudos de Roger Chartier. Neste capítulo, pretende-se contextualizar o papel dos editores e o dos mediadores/leitores, dois pontos do circuito desta

obra, com o intuito de apresentar as inserções das distintas versões de “O Menino Poeta” no contexto escolar e nos programas de incentivo à leitura. Além disso, serão discutidos alguns aspectos decorrentes da interferência da materialidade.

A escolha por essa análise parte da perspectiva de que obras de literatura infantil circulam em contextos escolares e esses espaços podem favorecer a formação de leitores literários. Pode-se dizer que as obras de literatura infantil chegam em contextos escolares por ações governamentais, pelas editoras e, também, pela interferência dos próprios autores. A inserção de “O menino poeta” em diferentes contextos não foi diferente. Houve a ação da própria autora, das editoras assim como a sua inserção em programas de incentivo à leitura.

Os dados que foram objeto de análise foram coletados através de uma pesquisa documental, que buscou analisar as diferentes versões impressas, bem como outros documentos que se referiam à produção, edição, circulação e recepção da obra em suas diferentes materialidades, através da consulta da Fortuna Crítica de Henriqueta Lisboa. Com isso, foi possível construir o processo de produção anterior à primeira publicação, através das análises das correspondências trocadas entre Henriqueta Lisboa e Mário de Andrade, a recepção da obra e o direcionamento dado pela crítica para as primeiras três edições, recuperados através da análise das publicações de artigos e notas em jornais de grande circulação nacional, assim como a visão dos primeiros leitores nas correspondências enviadas para a poetisa. O reconhecimento social foi apreendido nas premiações recebidas pela obra e as intenções das editoras foram recuperadas nos catálogos, nas correspondências que indiciam alguns aspectos das negociações com Henriqueta Lisboa. Também foram levantados dados através de conversas informais com a última editora responsável pela publicação da obra.


Segundo Chartier (1997), os editores assumem o importante papel de interferir nos aspectos materiais de uma obra, com o intuito de inscrever o livro em diferentes matrizes culturais que não a de sua origem. Essas intervenções das editoras e as formas de divulgação contribuem para o retorno vindo da sociedade, ou seja, a inserção ou não da obra em contextos de formação literária e mediação de leitura. As mediações e o incentivo pela leitura da obra “O menino poeta” aconteceram a partir de ações da autora, das interferências dos editores e, também, pela crítica literária que direcionou a obra para fazer parte de diferentes programas de incentivo à leitura.




2. A obra O Menino Poeta

A obra “O Menino Poeta” foi uma das primeiras produções de poesia de Henriqueta Lisboa, publicada, pela primeira vez, em 1943, pela Bedeschi. Inicialmente receberia o título “Caixinha de Músicas”, mas a partir do diálogo com Mário de Andrade, foi alterado para “O Menino Poeta”. A sua primeira versão apresentou cinquenta e oito poemas e, posteriormente, foram acrescentados oito novos poemas na obra. Teve um direcionamento para o campo da Literatura Infantil, o que fez essa publicação ganhar um destaque maior em relação às outras produções da poetisa, levando em consideração as diferentes edições, de variadas editoras e a permanência no circuito do livro durante mais de 70 anos. Nesse sentido, de acordo com Chartier (2005), um mesmo texto pode estar em diferentes livros (materialidade), que pode fazer com que diferentes leitores leiam uma mesma obra (texto), em diferentes versões (aspectos materiais e gráficos) e em diferentes períodos.

A obra circulou e ainda circula assumindo diferentes roupagens, já que as cinco distintas editoras, ao se apropriarem da obra da poetisa, imprimiram na materialidade do impresso diferentes intenções, o que proporcionou que distintas gerações de leitores acessassem uma mesma obra em diferentes contextos de produção e circulação. A seguir, um quadro com o levantamento das edições:

Quadro 1 – As diferentes edições

EDITORA	CAPA	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÚMERO DE PÁGINAS
Bedeschi		1943	128
Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEEMG)		1975	213

Mercado Aberto		1986, 1991, 1998, 2001	54
Global Editora		2003	13
Peirópolis		2008	117

Fonte: As autoras

As intervenções distintas na obra “O Menino Poeta” produziram grandes diferenças nas edições, o que contribuiu para as variadas destinações das versões. Os grupos de atores envolvidos na sua produção construíram mais de uma proposta material para apresentar o texto e, em algumas edições, o texto dialoga com imagens. A organização das poesias nas páginas, tipos de letras, número de poesias por página, uso de ilustrações para cada poesia e para grupos de poesias e a qualidade do papel são fatores que interferem na apresentação final da obra. Essas novas apresentações possibilitam a construção dos mais diversos significados.


No entanto, é importante evidenciar que, por mais distintas que fossem as intenções das editoras, a obra “O Menino Poeta”, em suas cinco edições, circulou em contextos sociais semelhantes e atingiu um público direcionado: o público da Literatura Infanto-Juvenil. Assim, os diferentes “Meninos Poetas”, no que se refere à materialidade, passaram e passeiam no contexto escolar, bem como foram e são inseridos em programas nacionais que incentivam a leitura do leitor em formação como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Além disso, a obra recebeu distintas premiações pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ).




No processo de escrita da obra a poetisa sofreu influências do seu contexto socio-histórico, adotando propostas do Modernismo, buscando apresentar uma obra com qualidade estética e temática leve. Com essa nova produção, de acordo com Camargo (2000), Henriqueta Lisboa inicia o rompimento do paradigma moral e cívico com intenções moralizantes e pedagógicas, muito presente na poesia infantil do início do século XX, e passa a acrescentar o lirismo, a metáfora, introduzindo o início do paradigma estético. Dessa forma, a poesia passa a ser objeto de arte e de contato com a literatura. Pode-se dizer, então, que Henriqueta Lisboa estabeleceu um marco que dividiu a produção poética para a infância em dois polos. A partir dela, a produção poética para o público infanto-juvenil preocupa-se em apresentar a arte com respeito, através das estruturas formais da poesia, com jogos de palavras e de sons, levando para o poema o ponto de vista infantil, através do lúdico, de temas do cotidiano, do folclore, do humor.

3. Os diferentes direcionamentos das distintas versões de “O Menino Poeta”

Ao longo de todo o circuito da obra “O menino poeta”, várias foram as intenções e propostas dos editores, que buscaram imprimir na materialidade seus protocolos de leitura e, também, os leitores pretendidos. Assim, as adaptações editoriais acabaram redefinindo e configurando um tipo de leitor, mais do que o próprio processo de produção da obra. O quadro a seguir recupera os principais direcionamentos das quatro últimas editoras para as suas versões da obra “O Menino Poeta” e não contempla a primeira edição, visto que na primeira editora, a BEDESCHI, o projeto foi construído a partir de negociações com a autora e não dialoga com modelos anteriores do impresso:

Quadro 2 – Intenções das editoras

Editora/Capa	Intenções
<p>Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG)</p> 	<p>- Apresentar a obra, com uma “roupagem mais séria”, para o grupo de professores do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Minas Gerais, com o intuito de haver um trabalho com a poesia de Henriqueta Lisboa dentro do contexto escolar.</p>

<p>Mercado Aberto</p> 	<p>- Apresentar a obra, que é posicionada no interior de uma coleção de livros, para crianças e jovens, dentro e fora do contexto escolar.</p>
<p>Global</p> 	<p>- Inserir a poesia que dá nome à obra completa “O Menino Poeta”, de Henriqueta Lisboa, em uma coleção de livros voltados para o público leitor da primeira infância e também da educação infantil.</p>
<p>Peirópolis</p> 	<p>- Apresentar uma obra clássica da poesia infantil para jovens, crianças, adultos mediadores e também adultos que têm o interesse pela poesia de Henriqueta Lisboa.</p>

Fonte: as autoras

a) Editora Bedeschi

Na pesquisa não foram encontrados dados significativos sobre as interferências da primeira editora (Bedeschi) que direcionava o livro para um dado público leitor. No entanto, nas correspondências de Henriqueta Lisboa, foram encontradas duas cartas de escolas que agradecem o envio de exemplares feito pela poetisa. Podemos dizer que não só as editoras se organizaram para fazer com que a obra chegasse ao contexto escolar, mas também a autora buscou enviar a obra “O Menino Poeta” para esse espaço. Todavia, não é possível afirmar que houve uma movimentação significativa em enviar muitos exemplares, mas existiu essa iniciativa da poetisa, o que coincide com a sua preocupação em contribuir com a formação artística das crianças e dos jovens. Referente à primeira edição da obra pela BEDESCHI, encontramos a seguinte correspondência:

Belo Horizonte, 3 – 11- 54.

Prezada D. Henriqueta

Como está passando?

Eu vou bem obrigada. Escrevo-lhe esta cartinha, para agradecer-lhe os 8 exemplares do livro “O Menino poeta” que mandou para a Escola. Li-o e achei-o muito interessante. As poesias são também muito engraçadinhas e modernas.

Dentre as poesias que eu mais gostei, estão estas: Cavalinho de Pau, Consciência e muitas outras que no momento não me lembro.

Por isso quero agradecer-lhe mais uma vez a gentileza que nos proporcionou.

E, terminando, deixo aqui o meu afetuoso abraço.

Maria Vitória de Oliveira Campos. (Acervo de Escritores Mineiros. Acervo Pessoal de Henriqueta Lisboa. Correspondência Pessoal, CAMPOS, Maria Vitória de Oliveira. Belo Horizonte, 3 nov. 1954. 1fl)

b) Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG (1975)

A instituição que se responsabilizou pela publicação da segunda versão de “O Menino Poeta” foi a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG). Somente esse dado nos dá indícios dos possíveis direcionamentos que a editora teve ao publicar essa nova “roupagem” da obra. Assim, a SEEMG leva para as suas escolas, espaços contextualizados para a construção de saberes da literatura e a literatura infantil, uma produção de uma poetisa consagrada nacionalmente e que construiu uma obra de poesia infantil sem as características iniciais de didatismo e moralismo. Nesta edição são observadas alterações no conteúdo pela inserção de muitas páginas de textos teóricos sobre a literatura e seu ensino, na forma (capa, formato e número grande de páginas, alterações nas ilustrações que passam a ter um tom muito sério que evoca uma estética para adultos. Para mostrar ao público leitor as suas intenções com a obra, acrescenta-se nela um prefácio e um posfácio que, inicialmente, discutem sobre a literatura infantil e o trabalho direcionado com a poesia em sala de aula e, posteriormente, analisam a obra e sua qualidade estética. Com todas as interferências indicadas, podemos dizer que seu estatuto como livro literário é alterado para o de material com finalidade didática e pedagógica de formação de professores.

Assim, nessa edição, existiu um direcionamento, tanto da autora quanto da editora, ao reorganizarem o livro para o contexto escolar, possibilitando as indagações sobre a possível nova natureza da obra, isto é, um livro com fins didáticos e pedagógicos que se destinaria para o trabalho com a poesia no contexto de sala de aula e, sobretudo, para o leitor professor. A origem cultural da obra não é escolar, mas sua nova inserção no mundo do livro permitiu que ela se direcionasse para um novo contexto cultural, a escola. Essa edição inaugurou a entrada efetiva da obra “O Menino Poeta” também para o contexto escolar. Isso porque sua primeira versão chegou até às escolas, por meio da autora e por iniciativas individuais, de maneira diferente da segunda versão, que foi uma ação conjunta entre a autora, a editora e, indiretamente, o mundo educacional, pela figura do governo de Minas Gerais.

Tendo em vista que a poesia de Henriqueta se diferenciava muito dos padrões das poesias escolares que antecederam a obra, os protocolos ou explicação que direcionam a edição para o professor demonstram alguns enquadramentos ou direção que foram necessários para sua adaptação para uma função mais pedagógica e para um mediador: o professor.

Essa nova organização revela uma apropriação específica relacionada à escolarização da obra “O Menino Poeta”. A nova “roupagem”, ou a nova materialidade da obra, então, configura a alteração de seus destinatários. No arquivo pessoal de Henriqueta Lisboa, foram encontradas notas de jornais que anunciam a nova edição da obra, como esta:

Acaba de ser reeditado o livro de Henriqueta Lisboa “O Menino Poeta” em edição especial ampliada com introdução metodológica de Alaíde Lisboa de Oliveira e páginas de Gabriela Mistral sobre a poesia infantil de Henriqueta. (Acervo de Escritores Mineiros, Produção Intelectual de Tercecietios, Recortes de jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº515, 13/10/1976)

De acordo com a publicação do *Jornal de Minas*, de 1975, a segunda versão da obra foi uma proposta feita pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para a poetisa Henriqueta Lisboa, com o intuito de organizar uma nova edição que seria publicada e destinada às escolas:

Foi relançado no salão nobre da Secretaria de Estado da Educação, o livro “O Menino Poeta”, de Henriqueta Lisboa, agora

acrescido de mais oito poemas: Divertimento, Os Carneirinhos, Cantiga de Vila Bela, Repouso, Canoa, Os Burrinhos, O Palhaço e Liberdade. Toda a edição foi doada às escolas públicas estaduais e contém uma apreciação importante da poetisa chilena Gabriela Mistral, sendo que a introdução metodológica ficou para a professora Alaíde Lisboa de Oliveira.

A saudação a Henriqueta Lisboa foi feita pelo secretário, José Fernandes Filho, expressando à poetisa os agradecimentos de toda a comunidade de educação e cultura do Estado, por haver permitido o relançamento de tão expressiva obra.

Ressaltou que “para nós, no momento, exercendo as funções de secretário, a oportunidade é, realmente, singular. Esta festa não é apenas nossa, mas de todos os professores e de todos os que têm um compromisso com a educação.” (“O Menino Poeta” foi relançado para as escolas estaduais.” *Jornal de Minas. Belo Horizonte*, 23 de outubro de 1975. 01 fl. Produção Intelectual de Terceiros, Recortes de Jornais e revistas sobre a autora, pasta 17, nº 498, 23/10/ 1975)

Observa-se, no caso dessa edição, que editor e autora trabalharam para fazer com que o livro chegasse ao leitor do contexto escolar, visando atingir tanto formadores e mediadores da leitura quanto os leitores em formação. A reflexão a partir da materialidade, organização gráfica e editorial indicia, então, as possíveis intenções dessa edição em relação à escolarização da poesia infantil.

Desse modo, destaca-se que a SEEMG, em acordo com a autora Henriqueta Lisboa, lançou uma nova edição da obra “O Menino Poeta”, com acréscimo de oito novas poesias às cinquenta e seis da primeira edição, com a inserção de paratextos como a apresentação, o prefácio e o posfácio por pessoas que fazem literatura ou estudam o tema e têm peso no campo educacional, como Alaíde Lisboa de Oliveira. A edição também inova, em relação à primeira publicada pela Bedeschi, inserindo outras possibilidades de sentido pela inclusão de ilustrações em alguns poemas.

Pode-se dizer que o processo de edição e publicação dessa edição foi, então, voltado para o leitor da poesia infantil, no entanto, com a mediação do professor, sendo este o principal destinatário que a apresentaria aos seus alunos.

c) Editora Mercado Aberto (1984)

As evidências encontradas para essa editora estão nas correspondências trocadas entre a escritora e a organizadora da coleção da qual a obra fez parte. Antes de encontrarmos essas correspondências, localizamos uma que trouxe indícios significativos para compreender os processos que antecedem o possível fechamento de um contrato com uma editora.

O documento mostra que antes de a obra ser publicada pela Mercado Aberto e compor a “Série O Menino Poeta”, existiu uma tentativa de Luiz Raul Machado de propor uma nova publicação da obra pela Editora José Olympio a ser incorporada numa coleção intitulada “Poesia pra gente nova”. A obra de Henriqueta Lisboa também seria a terceira a ser lançada. A organização da coleção seria de responsabilidade de Laura Constância Austregésio Athayde Sandroni, e a seleção de poemas seria feita por Luiz Raul Machado. Quem intermediou a negociação entre a autora e Luiz Raul Machado foi Bartolomeu Campos de Queirós.

Rio, 7 de agosto 79

Prezada d. Henriqueta:

(...) Quanto ao projeto da coleção “poesia pra gente nova”, da Laura Sandorni e meu, posso lhe adiantar que o contrato já foi assinado por Laura para os três primeiros volumes: 1. Drummond: “Poemas de um menino antigo” (título provisório); 2. Bandeira (ainda sem título) e 3. Henriqueta Lisboa: “O Menino Poeta”.

Como vê, aprovamos com alegria a ideia de reeditar na íntegra o seu “o menino poeta”. Queremos apenas consultá-la sobre a possibilidade de rearrumarmos os poemas criando seções para agrupá-los por temas, conforme conversamos. Numa primeira tentativa, coloco-a para a senhora. Minha sugestão de estrutura para o livro.

Claro que nesta edição – ilustrada e diagramada com intenção de atingir diretamente o público infanto-juvenil – estariam de fora a apresentação da segunda edição e o belíssimo ensaio de Gabriela Mistral, que fugiriam dos nossos objetivos.

Laura e eu estamos à sua disposição para os arranjos necessários à benvinda terceira edição do menino poeta que as mãos de uma fada chamada Henriqueta deram à luz.

O abraço do

Luiz Raul. (Acervo de Escritores Mineiros. Acervo Pessoal de Henriqueta Lisboa. Correspondência Pessoal, MACHADO, Luís Raul. Rio de Janeiro. 07 ago. 1979. 3fls)

Essa carta traz indicações de que, assim como na primeira versão da obra (Editora Bedeschi), houve negociações entre a autora e algumas editoras para fechar um contrato. Nessa nova versão surgiram propostas parecidas de duas editoras, em um período muito próximo, mas elas não vingaram. Há, nesse processo, uma negociação entre autor e a figura que representa o editor para a publicação de uma obra com nova materialidade, indicando novas intenções e inserção da obra em uma coleção, que busca reunir diferentes autores. Nessas negociações, com propósitos distintos da editora anterior, observamos a intenção de retirada de dois paratextos, o prefácio e o posfácio, uma vez que a obra não seria mais direcionada para professores, mas sim para crianças e jovens a quem esses dois paratextos não se constituiriam em um convite para a leitura.

Não encontramos indícios de que essa coleção veio a existir. Por isso, consideramos que a Mercado Aberto foi a terceira editora que publicou a obra “O Menino Poeta” e produziu uma inovação ao inseri-la em uma “Série”, organizada por Regina Zilberman, que buscava oferecer poesias de qualidade para os grupos de leitores crianças e jovens. Foi uma proposta que acrescentou um maior número de ilustrações e retirou os paratextos, que não seriam atrativos para o público que se intencionava atingir. Além disso, foram agregados aos seus paratextos a indicação do Prêmio Machado de Assis, recebido por Henriqueta Lisboa no mesmo ano em que essa editora publicou a obra.

Regina Zilberman trocou correspondências com Henriqueta Lisboa para organizar o lançamento da terceira versão da obra “O Menino Poeta” dentro do contexto da “Série O Menino Poeta” e sobre essa troca encontramos três cartas. Na primeira, Zilberman manifesta alegria em ter a oportunidade de dialogar com a poetisa. Já na segunda carta, há um maior direcionamento para os trâmites da negociação em publicar a obra. Regina Zilberman acerta detalhes para o lançamento da “Série O Menino Poeta”, na Feira do Livro de Porto Alegre. Também sugere que Henriqueta Lisboa entre em contato com a editora para que a edição e publicação da obra “O Menino Poeta”, dentro da série fosse agilizada.

Observa-se o direcionamento para o leitor-modelo que se espera dessa versão, as crianças em formação e um protocolo de leitura que visa ao acesso à leitura de poesias de qualidade:

Porto Alegre, 16 de outubro:

D. Henriqueta:

Agradeço sua carta do dia 10, com a informação sobre a situação de O Menino poeta. Espero que esteja bem de saúde e de espírito tranquilo.

A série O menino poeta será inaugurada durante a Feira do livro de Porto Alegre, com uma obra de Mário Quintana, Lili encanta o mundo! Pertencem também à série um livro de Carlos Nejar e outro de Sinval Medina. Seu O menino poeta está programado, mas gostaríamos de que a Senhora fizesse o contato direto com a Duas Cidades, pressuponho que ficará muito mais difícil ao Prof. Paulo Cruz dar-lhe uma resposta negativa do que a nós. Da nossa parte, vamos torcendo para que tudo dê certo e para que já ao 1º semestre do ano de 84 as crianças brasileiras possam ter de novo, ao alcance da mão, uma poesia tão bonita e tão importante para elas.

Contando voltar a ter notícias suas, segue o abraço cordial da Regina Zilberman. (Acervo de Escritores Mineiros. Acervo Pessoal de Henriqueta Lisboa. Correspondência Pessoal. ZILBERMAN, Regina. Porto Alegre, 16 de outubro 1983.)

A Editora citada por Zilberman não é a Mercado Aberto e, sim, Duas Cidades. Fica a dúvida se existia uma relação entre as duas editoras, visto que a primeira já não se encontrava ativa no mercado.

A terceira e última correspondência fala sobre a continuidade da tramitação da publicação da obra “O Menino Poeta” e um possível interesse de Henriqueta em divulgar essa versão, também separada da série, talvez dando continuidade às duas outras versões já publicadas, desconectadas de coleções.

Prezada d. Henriqueta:

Agradeço a remessa da cópia da carta do diretor da Editora Duas Cidades, que permite a divulgação em separado de seu livro. Vamos escrever-lhe agradecendo a compreensão e a generosidade.

Envio em anexo a cópia do ensaio de Guilhermino César, que reconhece o valor imenso de seu livro de poemas para a infância. Com os votos de Feliz Natal. O abraço afetuoso da

Regina Zilberman (Correspondência Pessoal. ZILBERMAN, Regina. Porto Alegre, 11 de dezembro, 1983)

Reconhecer o processo de construção desta versão é significativo para compreender os sentidos e os direcionamentos propostos pela editora. Unir texto e imagens e focar em uma apresentação que auxilie de forma qualitativa a relação entre leitor e obra foram pontos presentes nas correspondências.

A proposta de trabalho da Editora Mercado Aberto foi reconhecida socialmente, o que gerou diferentes edições da obra. Como foi visto, algumas edições foram direcionadas para o contexto escolar. Além disso, a obra foi premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil. Em 1988, passou a fazer parte do projeto “Meu Livro, Meu companheiro”, também da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). No ano de 1999, o livro foi selecionado para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, na FNLIJ recebeu dois pareceres favoráveis de Nilma Gonçalves Lacerda e de Maria José Nóbrega, aos quais tivemos acesso através de uma publicização dos pareceres divulgados no site da mesma Fundação.

O primeiro parecer, de Nilma Lacerda, situa a obra de Henriqueta Lisboa no mesmo contexto da produção da obra de Cecília Meireles “Ou isto, ou aquilo”, caracterizada por ser simbolista e ao mesmo tempo modernista. As duas obras estabelecem uma relação saudável entre adulto e criança e apresentam a poesia como uma linguagem lúdica e convidativa. Interessante é notar a sugestão da parecerista em expandir a obra, direcionada, nesse caso, às editoras, tendo em vista que Henriqueta faleceu em 1985, colocando uma poesia em cada página juntamente com sua ilustração com o intuito de enriquecer a relação entre o livro e o leitor, assim como foi feito nas diferentes edições da obra de Cecília Meireles. De fato, a versão analisada por Nilma Lacerda apresenta, em algumas páginas, poesias juntas, bem como ilustrações, tornando a visualização pesada. São apresentados contrapontos dos poemas da obra “O Menino Poeta” e, também, comparam-se poemas das duas escritoras. Ao final, a parecerista sugere que o leitor em formação deve ler não só Henriqueta Lisboa, mas também, outros como Manuel Bandeira, João Cabral, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Cacaso, Carlito Azevedo. Isso mostra como o campo posiciona Henriqueta Lisboa, no conjunto de autores de literatura, reforçando a comparação feita, em mais de um documento, entre a autora e poetas como Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

O segundo parecer, de Maria José Nóbrega, apresenta a obra dizendo que são temas de infância escritos na perspectiva do adulto. Além disso, aponta que, em alguns poemas, nota-se a preocupação em transmitir valores, mostrando a faceta ou experiência de ser professora de Henriqueta Lisboa. A parecerista comenta

que a ilustração e sua distribuição ao longo do livro estão em sintonia com a produção da época. O parecer é favorável em função do pioneirismo histórico da obra no contexto da poesia infantil.

Nesses dois pareceres são evidenciadas algumas características que marcam a transitoriedade da obra, no contexto da poesia infantil e, também, é reconhecida a sua importância no contexto da literatura infantil.

d) Editora Global (2003 e 2009)

Os elementos que encontramos e que apresentam as intenções da editora, com a publicação e direcionamento da obra, além do que vimos nos paratextos, são oriundos do site da editora e do seu catálogo on-line, da apresentação da obra em sites de venda e das negociações entre Editora Global e Editora Peirópolis. Sobre esse último ponto obtivemos informações através de conversas informais com a editora chefe Renata Faha Borges, da Peirópolis.

Em busca no site da Editora Global, encontramos a “Coleção Magias” na qual a quarta versão da obra “O Menino Poeta” está inserida, fazendo parte do catálogo da Educação Infantil que, de acordo com a indicação da própria editora, vai até a idade de cinco anos e onze meses.

Reforçando a destinação escolar para leitores mais novos dessa versão, constatamos ser esta obra parte do kit literário, distribuído pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, para a Educação Infantil e 1º Ciclo do Ensino Fundamental, no ano de 2009.

Essa obra foi reeditada com a alteração do seu título, que passou a ser “Reencontro com O Menino Poeta”. Essa alteração, de acordo com a responsável pela Editora Peirópolis, que publicou a última versão da obra que circula, ocorreu em função de conter apenas uma poesia da obra completa de Henriqueta Lisboa. Então, existiu um contato entre as duas editoras, a Global e Peirópolis, quando a segunda solicitou a alteração do título, uma vez que não contemplava o conjunto de poesias que compunham toda a obra intitulada “O Menino Poeta”. A sugestão do novo título tinha intenção de que essa versão, com uma única poesia, não fosse confundida com a obra completa.

Após a alteração do título, numa divulgação da obra, em uma livraria on-line, encontramos uma sinopse da edição da Global que a apresenta como continuação da obra completa “O Menino Poeta”, e não mais como a própria obra:

Esta obra é uma espécie de “continuação” da conhecida obra “O Menino Poeta”, da brasileira Henriqueta Lisboa, considerada a pioneira nacional na criação de poemas para as crianças. Sua poesia capta o universo infantil com leveza e transformo-o em uma atmosfera sonora, marcada por um ritmado jogo de palavras. Aproximar a criança da poesia é colocá-la em contato com os seus sentimentos, sensações e emoções. Significa criar um diálogo sensível, prazeroso com ela mesma e com a realidade a sua volta. (<http://livraria.folha.com.br/catalogo/1023391/reencontro-com-o-menino-poeta> - Consultado em 29/06/2013)

As negociações entre as editoras estão diretamente relacionadas aos interesses comerciais e editoriais e intenções de cada uma, sempre no conflito/negociação com a outra.

e) Editora Peirópolis (2008)

Para conhecer as interferências, intenções e protocolos de leitura da Editora Peirópolis, na quinta versão de “O Menino Poeta”, mantivemos conversas informais com a editora chefe da Peirópolis, Renata Farhat Borges e, também, com a sobrinha de Henriqueta Lisboa, Maria Lisboa. Essas conversas trouxeram contribuições para a pesquisa, pois compreendemos as reais intenções, o cuidado e o respeito em publicar novamente a obra de Henriqueta Lisboa. O que ficou evidenciado foi a preocupação em não deixar que esta produção parasse de circular. Isso também se estendeu à obra de Alaíde Lisboa.

A nova edição publicada pela editora Peirópolis foi, inicialmente, pensada e planejada pela curadora da obra de Henriqueta Lisboa, Abigail de Oliveira Carvalho, falecida em 2006. A partir do seu falecimento, a Peirópolis assumiu a responsabilidade pelas obras da poetisa, bem como pela publicação dessa nova versão. Havia em torno de sete anos que a obra estava fora do mercado, visto que a editora Mercado Aberto foi a última a publicar a obra completa, sendo que a última edição encontrada foi de 2001. A intenção da nova edição, segundo a editora, foi de atualizar um clássico da literatura infantil, para o público contemporâneo, ou seja, permitir que novas gerações de leitores conhecessem a especificidade da poesia de Henriqueta, especialmente a direcionada também para esse grupo de leitores.

Ao organizar essa nova versão da obra, com ilustrações de Nelson Cruz, a editora pensou que “O Menino Poeta” se destinaria para crianças com autonomia

de leitura, jovens e adultos que iriam mediar ou compartilhar um momento de leitura. Inseriu a obra em uma das quatro linhas editoriais (Educação, Infanto-juvenis, Comunicação e Mídias e Ecologia e Meio Ambiente) apresentadas por ela, a linha infanto-juvenis.

Perguntamos à editora sobre as destinações pensadas, considerando que a obra não se voltou apenas para a infância, mas também para jovens e adultos. O projeto editorial visou incentivar a leitura e a convivência entre diferentes gerações de leitores. Para a editora, a obra encanta os pais, educadores e mediadores de leitura e, também, as crianças. Isso porque o sentido estético das crianças é mais abrangente do que os editores costumam levar em consideração. Assim, a apresentação dessa nova versão objetiva ampliar essa visão de sentido estético para as crianças, isto é, a obra apresenta um projeto gráfico, editorial, que leva também para a criança uma proposta que não reduz o universo artístico, mas o amplia. Pelo trecho a seguir constata-se que a editora considera que o repertório de poesias e ilustrações visa instigar novos olhares e múltiplos leitores:

Um clássico da poesia brasileira retorna em edição especial: publicado pela primeira vez em 1943, *O menino poeta* marcou para sempre a história da literatura infanto-juvenil no Brasil, e fez de Henriqueta Lisboa, autora já consagrada por seus versos admirados pelo público adulto, a primeira poeta brasileira a publicar poesias ao alcance das crianças. Como observou o modernista Mário de Andrade, com quem Henriqueta manteve intensa correspondência, embora os poemas de *O menino poeta* não tenham sido feitos para crianças, o ritmo, a melodia e o encantamento coincidem com a imagem da infância, “cheia de pureza, cristalinidade, alegria, melancolia leve, graça, leveza e sonho acordado”. A obra foi apreciada por escritores contemporâneos da autora e pelas gerações futuras, crianças, jovens e adultos que, como Mário de Andrade, encontraram na poesia de Henriqueta acento para o menino poeta que mora e brinca dentro da alma. São poemas da plenitude da poeta, donos de concisão, densidade e estado poético que encantam a todo leitor de qualquer idade. (<http://www.editorapeiropolis.com.br/livro/?id=189&tit=Menino+poeta%2C+O> Consultado em 02/07/2013)

A Editora Peirópolis, ao nomear a obra *O Menino Poeta* como um clássico, leva-nos a refletir sobre as seguintes questões: Em que momento pode-se dizer que uma obra se torna um clássico? Uma perspectiva de clássico se configura pela

circulação continuada para várias gerações de leitores? Sabemos que O Menino Poeta ocupa um lugar de destaque nas reflexões e pesquisas sobre a poesia infantil, marcou um momento de transição desse gênero e está no mundo do livro há mais de 70 anos.

A editora realizou e ainda realiza uma forte divulgação da obra. Esse investimento resultou em repercussões no mundo do livro, observadas nas premiações e inserções em programas do livro. No site da editora, do FNLIJ, do Estado de São Paulo e do MEC, encontramos as premiações e as destinações para programas de governo que se relacionam também para o contexto escolar.

Podemos dizer que grande parte das versões da obra “O Menino Poeta” também entrou no contexto escolar, espaço importante para a formação do leitor e divulgação de uma obra altamente recomendável.

As premiações e indicações legitimam a obra no contexto social, pois indicam o reconhecimento do conjunto do trabalho que une a materialidade, a ilustração e o texto poético em um coletivo de manifestação artística de qualidade, o que pode ser escolhido por distintos leitores; são também pontos importantes de divulgação da versão produzida pela Editora Peirópolis. Em sites de divulgação, a obra é apresentada como um retorno da primeira versão em 1943, contextualizada com as demandas do tempo de hoje e, também, com a premiação recebida como melhor obra de poesia pela FNLIJ:

Este é o retorno de uma das obras mais importantes da literatura infanto-juvenil brasileira. Publicado originalmente em 1943, “O Menino Poeta: Obra Completa” (Editora Peirópolis, 2008) consagrou-se como o primeiro livro de poesias com linguagem compreensível para leitores-mirins. Melódicas, concisas e sensíveis, as poesias conquistaram a admiração de grandes autores, dentre eles Mario de Andrade. Esta edição especial foi selecionada para o Catálogo de Bolonha 2009 e ganhou o Prêmio Livro do Ano FNLIJ - categoria Poesia - 2009. (<http://livraria.folha.com.br/catalogo/1012767/o-menino-poeta> consultado em 07/03/2013)

O conteúdo do *release* da obra “O Menino Poeta” nos leva a refletir e a comparar outros discursos e posições feitas sobre e em torno da obra, em outros contextos históricos. O Leitor mudou? Trata-se, nesse momento, de um discurso sobre uma obra e uma escritora consolidadas no campo literário. O *release* da obra, enviado pela editora, mostra uma capitalização das relações entre a poetisa

e outros poetas; apresenta a obra de Henriqueta Lisboa, colocando-a também como um marco importante na poesia infantil. Fala da importância das correspondências de Mário de Andrade, das destinações dadas pela crítica, das contribuições de Henriqueta Lisboa e Cecília Meireles para a Literatura Infantil. Ao final, é apresentado um perfil da poetisa, do ilustrador Nelson Cruz e da Editora Peirópolis. Esse *release* divulga a obra, apresentando-a para o possível leitor e marca também sua consolidação, ao apresentar contribuição histórica dessa produção para o contexto da literatura brasileira.

4. Considerações finais

Em diferentes contextos históricos, editoras se apropriaram da obra “O menino Poeta” e a configuraram para que circulasse com novas roupagens no mundo do livro, buscando fazer adaptações que atingissem suas propostas editoriais e mercadológicas. Nesse sentido, buscaram construir a cada tempo outros leitores e leituras. A obra “O Menino Poeta” pode ser definida, se analisada em suas diferentes materialidades, como uma obra com diferentes significados, em distintos períodos e publicações. As interferências das editoras, bem como as intervenções institucionais, direcionaram a obra e contribuíram para a sua permanência, de 1943 até os dias atuais, como um livro perene no sentido de seu texto e mutante do ponto de vista de sua forma, circulando em contextos de formação do leitor literário como a escola e programas de incentivo à leitura.

Referências Bibliográficas

CAMARGO, Luís Hellmeister de. A poesia infantil no Brasil. 11 fev.2000. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021>. Acessado em 13 abr. 2012.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Lisboa: Passagens, 1997.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2007

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo:

Companhia das Letras: Schwarcz, 1990. (p.109-131).

LISBOA, Henriqueta. **O Menino Poeta**. Rio de Janeiro: Bedeschi, 1943.

LISBOA, Henriqueta **O Menino Poeta**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 1975.

LISBOA, HENRIQUETA. **O Menino Poeta**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LISBOA, Henriqueta. **O Menino Poeta**. 2.ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

LISBOA, Henriqueta. **O Menino Poeta**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Unesp, 2012.

<http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-479166422-eu-e-outras-poesias-24-edico-agosto-do-anjos-JM> (acesso em: 29 mai. 2013)

<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscaspub¬icia=653> (acesso em: 29 mai. 2013)

<http://www.editorapeiropolis.com.br/> (acesso em: 29 mai. 2013)

http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=28 (acesso em: 28 jun. 2013)

http://www.editorapeiropolis.com.br/wp-content/uploads/2013/02/Release_O-menino-poeta_geral_.pdf (acesso em: 01 jul. 2013)

ARQUIVOS VIÁVEIS À MEMÓRIA E À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DOCUMENTOS E DOCUMENTAÇÃO DA “ESCOLA SAGRADO”



Joel Martins Luz

1. Introdução

Neste capítulo, apresenta-se um extrato de pesquisa revisto, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - ALFALE, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEduc/UFMT, hoje denominada Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.¹ Naquele momento propôs-se, à primeira vista, debater as possibilidades de memória provocadas pelo chamado “arquivo morto” da Escola Sagrado Coração de Jesus², localizada na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. Propõe-se agora, também, sugerir essa memória particular, como uma extensão à escrita da história da educação mato-grossense, especialmente aos aspectos das culturas escolares localmente construídas.

A *Escola das Irmãs*, como era comumente conhecida quando instalada numa região pouco desenvolvida do hoje sudeste de Mato Grosso, em 1949, teve um papel propulsor no desenvolvimento da educação, da economia e da cultura local, com a formação intelectual daqueles que, mais tarde, vieram a engrenar os investimentos desses segmentos na região do Vale de São Lourenço de Fátima e de Rondonópolis.

A chegada das Irmãs Catequistas Franciscanas do Sul do País, em 1947, para atuar nessa região, a fim de investir na educação e nos preceitos religiosos, a pedido do bispo Dom Vunibaldo – que se propôs a criar, em cada capela da região,

1 LUZ, Joel Martins. Arquivo, educação e memória: o fundo documental da Escola Sagrado Coração de Jesus. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. 2013. Orientação: Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio.

2 Nesta pesquisa, optou-se por denominar de forma abreviada, “Escola Sagrado”, como é mais conhecida pela comunidade escolar.

uma escola paroquial –, foi de fundamental importância para a instalação dessa escola na cidade de Rondonópolis que, então, não passava de um pequeno povoado (Figura 1) (ALVES, 1995, p. 26).

Figura 1 – A escola na década de 1950



Fonte: Álbum de fotografia da Escola

Portanto, os primeiros alunos da escola foram os filhos de lavradores, guarda-fios, boiadeiros, carpinteiros, motoristas e oleiros que vinham das redondezas em busca de se alfabetizarem. Segundo depoimento de uma das Irmãs:

Primeiro a gente ensinava as vogais, as letras, a soletrá-las; depois a sílaba, a palavra e, finalmente, a frase. Nós ministrávamos aulas até a admissão ao ginásio, ano em que se aprendia num livro próprio que continha todas as matérias. Em todos os anos o ensino era muito puxado e as crianças aprendiam mesmo [...]. O material escolar era providenciado por D. Vunibaldo, que conseguia em Cuiabá e outros lugares, também nossa Ordem, em Santa Catarina, nos enviava muita coisa, tendo em vista que aqui não tinha nada mesmo (ALVES, 1995. p. 26).

Esse depoimento é significativo porque expõe, para além da história factual da escola, os indícios da circulação de uma cultura material para a operação dos métodos e práticas de ensino. Ademais, o ingresso de novos alunos, profes-

sores e agentes administrativos, evidentemente demandava o controle e registro acadêmico, dando início à produção documental da escola, que requeria a organização dos métodos de arranjo para a preservação do que formaria, aos poucos, o arquivo da escola.

O capítulo está estruturado em três seções principais: a primeira, *Papéis aqui e acolá nos espaços da escola*, em que se mostra o encontro com o arquivo no universo de uma pesquisa desenvolvida, a situação que se encontrava e as impressões e desafios iniciais para seu andamento; em seguida, *A ordem dos documentos*, mostrando resquícios representativos da organização do ensino ao longo dos anos, portanto, importante fonte de estudo; e, por fim, *A invenção do inventário*, resultado preliminar da documentação identificada no arquivo permanente da escola. Todas as seções estão articuladas em torno da história das culturas escolares.

2. Papéis aqui e acolá nos espaços da escola

Adentrar em um arquivo escolar para o fazer histórico não é uma tarefa fácil, por várias razões. A principal delas é a de entender o arquivo como uma representação, nem sempre fiel, da movimentação e circulação de ideias, materiais e agentes que puseram em prática os mecanismos normativos que regem os fazeres ordinários da organização e controle da escola, portanto, um espaço integrado à cultura material da escola. Conseqüentemente, para manusear esses papéis faz-se necessário, antes de qualquer operação, conhecer não apenas a massa documental facilmente localizada e disponível, mas também as condições em que foram produzidas, organizadas e utilizadas, para que, então, a inventariação ocorra, possibilitando novos usos e leituras. É nesse quadro que se inscreveram os interesses iniciais de atravessar a opacidade e desnudar o arquivo em questão (FARGE, 2009. p. 15)

No momento da pesquisa, o arquivo localizava-se em um antigo *Laboratório de Biologia*, como sinalizava não apenas a placa na porta de acesso, mas também a arquitetura interna da sala, com a disposição de um extenso balcão de concreto, revestido de cerâmica branca, ocupando toda uma parede do minúsculo espaço adaptado no seu vão, com prateleiras e portas de madeira onde se guardavam as caixas com os dossiês dos alunos e professores.

A alocação do arquivo nessa sala não pareceu demonstrar que os documentos que ali estavam se confundissem com um depósito de documentos em de-

suso. Ao passo que a pesquisa caminhava, o arquivo passivo³, como era chamado, foi se revelando. O pouco fluxo de pessoas tornou o local propício para a guarda, mesmo que provisória, de mobiliários, equipamento e objetos retirados de circulação da escola, condição que favorecia, por outro lado, a limpeza pouco frequente, resultando no acúmulo de poeira, insetos e outros nocivos aos documentos.

O diagnóstico inicial detectou a presença de fungos, roedores e algumas tentativas de “remendos” de rasgos em livros e papéis; o excessivo uso de colas e fitas adesivas vegetais, que, com o tempo e o calor, se soltaram do papel, manchando-os; e, nas folhas, notou-se a oxidação de cliques e grampos, utilizados para agrupar papéis, o que provocou o enferrujamento de muitos documentos (BECK, 1985, p. 16). As figuras 2, 3 e 4 ilustram algumas dessas situações:

Figura 2 – Uso de fita adesiva, ocasionando manchas na escrita

Inscrição	Ano	Mês	Dia	Valor
1. Amândio Góes	8	7	8	7,5
2. Oscar Bandeira	7,5	9,5	8	7,5
3. Joaquim Camargo	4	8	7	7
4. Saul Moreira	2,5	8,2	7	8
5. Bruno Marques	7,5	8	8	8,5
6. Francisco Ribeiro	7	9	8	8
7. Milton Santana	7	8	8	7,5
8. Paulo Ben Ferreira	9,5	8,5	7,5	7,5
9. Paulo Ben R.	2	8,5	8	8,5
10. Kléber Rodrigues	8	8	8	7,5
11. Tony Fernandes	2,5	8,5	8	8
12. Emílio Neto R.	7	8	8,5	8,5
13. Paulo Ben R.	8	8,5	8	8,5
14. Diogenes de Souza	7,5	8,5	7,5	7,5
15. Ronaldo J. Costa	8,5	8	7,5	7,5
16. Wagner Santos	7	8	7,5	8,5
17. Francisco Espina	8,5	7,5	4	8
18. Hélio de Souza	8	8	8	8,5
Famílias				
19. Paulo Ben R.	8	8	7	8,5
20. Paulo Ben R.	8	7	8	8,5
21. Antônio Neto	8,5	8	8	8
22. Manoel Augusto Rodrigues	8,5	8	8	8,5
23. Manoel Augusto Rodrigues	8,5	8	8	8,5
24. Manoel Augusto Rodrigues	8,5	8	8	8,5
25. Manoel Augusto Rodrigues	8,5	8	8	8,5

Fonte: Arquivo Escola Sagrado

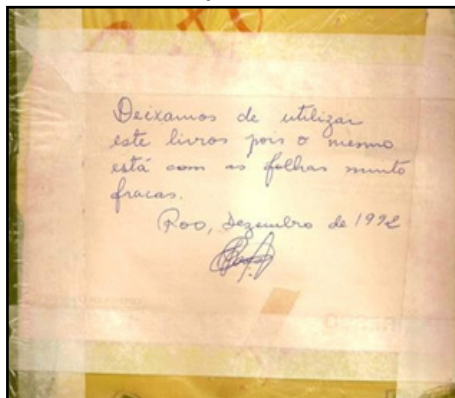
3 Em cada região do País é comum o uso de diferentes termos para o Arquivo Permanente, como Arquivo Morto, Arquivo Passivo e Arquivo Inativo.

Figura 3 – Livros com presença de fungos



Fonte: Arquivo Escola Sagrado

Figura 4 – Anotação de que o livro está sem condições de uso



Fonte: Arquivo Escola Sagrado

Para o diagnóstico, com o uso de trinchas, flanelas e aspirador de pó, deu-se início às atividades de higienização dos documentos. Primeiramente, foram isolados aqueles em péssimo estado de conservação, que poderiam comprometer a integridade dos demais e que precisavam de restauro. Em seguida, realizou-se o trabalho de verificar e anotar caixa por caixa, pasta por pasta e livro por livro. Foi elaborada uma ficha de descrição com informações básicas para cada documento ou conjunto deles, no intuito de mapear um possível inventário. O levantamento dos métodos de organização do arquivo, a denominação de cada item, data-limite, tipologia e espécie documental, estado de conservação, descrição física e de conteúdo, ocorreu sem prejuízo ao fluxo de pessoas da secretaria no arquivo que, por ventura, viessem a utilizar os documentos no momento da pesquisa.

No andar frequente da vivência na escola na coleta dos dados, identificou-se outros locais em que documentos eram guardados, como: a biblioteca, um pequeno porão, a sala da diretoria e a secretaria, em que boa parte se confluía com os documentos correntes. Ainda que o objetivo da pesquisa se concentrasse no arquivo do antigo laboratório, alguns desses papéis dispersos contribuiriam para a fundamentação do histórico, do funcionamento da escola e da organização do arquivo histórico, como apostilas e fotografias.

3. A ordem dos documentos

Os métodos de organização de arquivos escolares conferem um efeito representativo de sentido à organização do ensino ao longo da história. Boa parte das marcas de identificação de capas, lombadas de livros de escrituração, caixas e pastas que formam dossiês (ou prontuários) dos alunos, informam o ano, as séries, as divisões de série (a, b, c...), os turnos, os professores e as disciplinas. Essa prática, nem sempre atenta às normas arquivísticas⁴, atende às táticas dos secretários escolares utilizadas para ordenar a documentação à sua maneira, visando a rápida localização, quando requerida. Não diferente de outras instituições, assim também ocorreu na Escola Sagrado ao longo dos anos.

No processo de levantamento dos documentos disponíveis nesse arquivo, em relação às espécies e tipos documentais, buscou-se reconstituir o arranjo elaborado pelos secretários em seus atos de arquivamento (VIDAL; SILVA, 2020, p. 4). Um plano simples, envolvendo cores, números e alfabetação, que revelou importantes períodos e modalidades de ensino. Constatou-se que a maior parte do arquivo permanente (arquivo passivo) era composto por dossiês de alunos, de professores e livros de escrituração, portanto, a organização se voltou basicamente a essas tipologias documentais (BELLOTTO, 2002).

Na organização dos dossiês, utilizou-se de três formas de arranjo: a primeira, com os mais antigos, anteriores a 1979, numerados de 001 a 2.822 (caixas de cor verde); a segunda, por ano e sequência alfabética no interior das caixas, de 1979 a 1988 (caixas de cor vermelha) e de 1988 a 2008 (caixas amarelas); e a terceira, também em pastas numeradas sequencialmente, de 001 a 10.110, sem especificar o período (caixas amarelas). Para os dossiês de professores, os secretários optaram pela disposição sequenciada, com pastas numeradas de 001 a 663 (caixas azuis).

Quanto aos livros de escrituração, diários de classe e outros papéis, optaram por guardá-los em armários de aço, alguns empilhados, outros enfileirados. O Quadro 1 sintetiza esse arranjo documental:

⁴ Embora exista a Lei n° 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que rege a política nacional de arquivos públicos e privados no Brasil, é comum que as secretarias estaduais elaborem seus "Manuais de Secretaria", com diretrizes de produção de documentos e organização de seus arquivos, muitas vezes, simplificadas. Em Mato Grosso, estruturou-se o manual "Organização e operacionalização do trabalho da secretaria escolar".

Quadro 1 – Arranjo documental do arquivo da Escola Sagrado

Fase escolar	Tipologias	Cor da Caixa	Arranjo geral	Arranjo específico
Ensino Médio permanente	Dossiê de aluno	Caixa verde	Pastas de 001 até 2.822 (anterior a 1979)	Numeração sequencial
Ensino Médio concluinte	Dossiê de aluno	Caixa vermelha	Anos 1979 até 1988	Numeração sequencial por ano/alfabética na caixa
Ensino Médio concluinte	Dossiê de aluno	Caixa amarela	Anos 1988 até 2008	Numeração sequencial porano/alfabética na caixa
Ensino Fundamental permanente	Dossiê de aluno	Caixa amarela	Pastas 001 a 10.110 (sem data)	Numeração sequencial
Profissionais da Educação	Dossiê de professor	Caixa azul	Pastas 001 até 663	Numeração sequencial
Armário 01	Livros de escrituração	Enfileirados	Por espécie	-
Armário 02	Diários de Classe	Empilhados	Por ano	-
Armário 03	Diversos	Empilhados	Por espécie	-

Fonte: Adaptado de Luz (2013, p. 81)

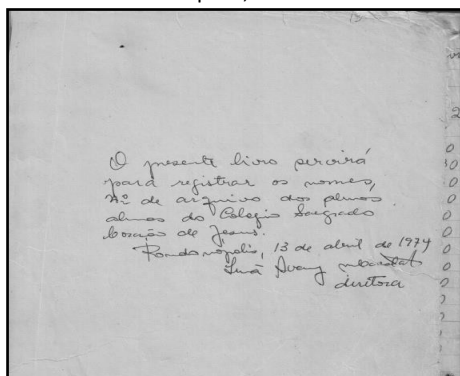
Considerando que cada dossiê corresponde a documentos da vida escolar de uma única pessoa, o arranjo sequencial interno nas caixas mostrou indícios quantitativos da circulação de alunos e professores, revelando o ensino fundamental como o de maior frequência de alunos; da mesma forma, o quantitativo de 663 dossiês de professores deu uma amostra do constante trânsito de professores contratados, sem carreira efetiva.

Embora o esquema sequencial tenha ignorado as representações das divisões do ensino no longo período entre 1949 e 1978 e outros movimentos promovidos no espaço da escola, como desvelam algumas marcas em documentos da década de 1960, do fundo documental da *Escola Normal II Ciclo, São Francisco* (Figura 2)⁵; a partir de 1979 o esquema revelou vestígios das reformas educacionais postas na oferta do ensino médio e fundamental.

⁵ Algumas tentativas de levantamento da história da Escola foram elaboradas em diversos momentos e formatos, como apostilas e folhas soltas. Em um desses localizou-se a informação que, em 1967, mediante a Resolução nº 53/67 do Conselho Estadual de Educação, foi criado o “Curso Normal São Francisco”, em caráter experimental, para funcionar em períodos de férias, a fim de preparar professores para atuarem na zona rural. O curso funcionou até 1977.

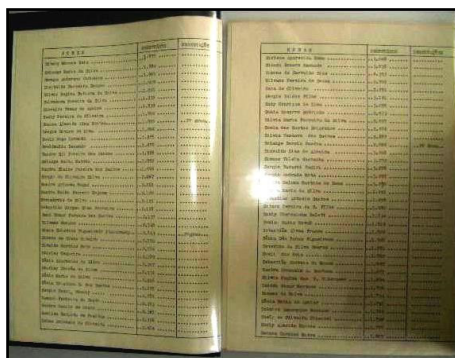
Quanto aos dossiês de alunos, o arranjo é controlado por um livro índice nominal, elaborado e em posse da secretaria, o qual direciona secretários e auxiliares às caixas e pastas. O mais antigo deles, encontrado em meio aos livros de escrituração, data de 1974, anterior à ordenação vigente, sugerindo que o arquivo passou por reformas nos métodos de organização, à medida que as reformas do ensino se instalavam, demandando a produção de novos documentos e, conseqüentemente, novas formas de controle (Figuras 5 e 6):

Figura 5 – Termo de abertura do Livro de arquivo, 1974



Fonte: Arquivo Escola Sagrado

Figura 6 – Livro índice para os dossiês de alunos



Fonte: Arquivo Escola Sagrado

Esses antigos instrumentos, se bem aproveitados, possibilitam, por meio da análise diplomática, o conhecimento da evolução das denominações que determinados documentos receberam, e, assim, auxiliam o cotejo e descrição de novos instrumentos e inventários de fontes equivalentes.

4. A invenção do inventário

Coletadas e reunidas as fichas, os dados do arquivo foram tabulados, desenhando um inventário preliminar daqueles documentos viáveis para se pensar para além da memória histórica afetiva da escola, isto é, as possibilidades de escrita da história da escola, como contributo à compreensão da formação das culturas escolares historicamente construídas no seu entorno. Pouco a pouco, esses papéis foram emergindo e a descrição de seus conteúdos, revelando importantes pistas para uma operação historiográfica.

A primeira constatação da contagem revelou – não diferente de outras realidades apontadas em estudos sobre os arquivos históricos escolares –, o des-

fazimento dos documentos mais antigos do arquivo. Na escola em foco, dos documentos da sua primeira década de funcionamento (1949 a 1959) restaram apenas três livros, sendo o mais antigo deles datado de 1959 (utilizado até 1977), o citado *Livro Movimento*, um livro com um misto de registros em que as Irmãs Franciscanas registravam as “ocorrências” da escola, como a frequência dos alunos, quadro de aulas, de matrículas (por sexo, idade), estatísticas, calendários, resultados de exames, quadro de corpo docente e administrativo, inclusive, dando conta de um *Curso Normal Regional*, funcionando anexo à escola. Sobre esse curso, o livro em questão informa, em uma das correspondências anexas, que:

[...] as irmãs solicitaram em 1959 ao Diretor do Departamento de Educação e Cultura, o desejo de instalação de um curso normal, apresentando inclusive as disciplinas que seriam ministradas e os professores capacitados para cada uma. As disciplinas constavam o Português, Desenho e Caligrafia, Matemática, Educação Física, Geografia, Ciências, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Música e Canto Orfeônico. Em resposta, o Decreto nº 658 de 22 de julho de 1958 (sic), publicado no Diário Oficial de 4 de agosto de 1959, “autorga mandato às Irmãs Catequistas Franciscanas de Rondonópolis para que ministre o ensino normal do 1º ciclo”, cujo primeiro inspetor nomeador foi o Bispo Dom Vunibaldo. Em correspondência de 7 de outubro de 1964, há um novo pedido para que o curso passe a denominar Ginásio Sagrado Coração de Jesus (LUZ, 2013. p. 96).

Lastima-se que boa parte dessa documentação tenha se perdido, mas os registros encontrados expõem a presença e a dedicação das Irmãs Franciscanas em preservar os poucos itens remanescentes desse período, ainda que em péssimas condições de conservação.

A partir da década de 1960, a documentação se avoluma, retratando a expansão da oferta de novas modalidades de ensino que demandavam a ampliação dos espaços de socialização com o aumento do número de alunos, professores e pessoal administrativo. Os documentos revelaram, por exemplo, certos movimentos de reforço que circundavam a escola, como a criação da *Associação de Pais e Mestres*, em 1967, que tinha seus registros no Livro para Assento das Atas das Reuniões da Diretoria da Associação de Pais e Mestres, e, mais tarde, na década de 1970, o surgimento do Centro Cívico Dom Vunibaldo com o propósito de “concretizar os objetivos da moral e do civismo, mediante a agremiação dos professores e alunos [...] em termos de atividades cívicas⁶”.

6 Estatuto do Centro Cívico Dom Vunibaldo. Rondonópolis, MT, [197?].

Já nas décadas de 1990 e 2000, a documentação foi se reduzindo, por dois possíveis motivos: haja vista que a pesquisa centrou-se apenas no arquivo permanente que existe na secretaria, o “arquivo ativo” ou o arquivo corrente. O primeiro motivo seria que, por falta de uma política de gestão de arquivo, não se fez a transferência para o arquivo permanente como determinava⁷, à época, o manual de secretaria e, com isso, os documentos se acumularam nos armários, esperando o “dia D” do expurgo, ou *por uma espécie de seleção natural*, foram se desfazendo aos poucos, sobrevivendo aqueles documentos mais importantes, conforme a visão dos secretários (VIDAL, 2005, p. 11). E o segundo motivo, a racionalização das práticas de produção desses documentos, com o uso das tecnologias em sistemas de gerenciamento eletrônico das informações acadêmicas, reduzindo, cada vez mais, o uso do papel nas práticas escriturárias. Os relatórios dos diários de classe eletrônicos, em substituição aos diários impressos em cadernos, indicaram claramente essa transição da cultura escriturária para a virtual.

Em referência aos diários, foram encontrados no arquivo três tipologias diferentes, destinadas ao controle da frequência dos alunos: quatro exemplares do *Livro de Chamada*, da década de 1960 e início de 1970; 97 exemplares do *Diário de Classe* impresso, de 1994 a 2007; e o seu sucessor, o relatório do *Diário de Classe Eletrônico*, de 1997 a 2000.

Tais tipologias de diários contribuem para o debate em torno da diversidade de funções e denominações que essas espécies receberam com o passar do tempo, advindas da prática de nomear documentos (CAMARGO, 2015); configuram, ainda, importantes representações dos indícios das práticas de ensino, como conteúdos, avaliação, frequência e as táticas e estratégias do saber fazer dos professores no exercício da docência (AMÂNCIO; CARDOSO, 2011, p. 155-176; CERTEAU, 2012).

Um ponto importante a destacar no processo da inventariação é que ele não se limitou a quantificar item por item (exceto os livros de escrituração e outras configurações unitárias), mas visou mapear as tipologias e espécies documentais, constituídas pela cultura arquivística da escola, que agrupa, separa e inclui unidades documentais a um conjunto que forma uma outra unidade. São essas que instigam e direcionam os pesquisadores que chegam ao arquivo em busca de determinada manifestação documental, que pode estar em *um Livro de Ponto (Ponto de Professores, Ponto de docentes, Ponto de servidores, Ponto de pessoal administrativo etc.)*

⁷ Portaria nº 251/05/GS/SEDUC/MT – D.O. de 29/12/2005, que dispõe a “Tabela de Temporalidade de Documentos Afins”, para os arquivos escolares do Estado.

ou um *Livro de Matrículas* (de ingresso, de novos alunos, de novos acadêmicos, de *discentes* etc.). Portanto, olhar detidamente para a leitura desse arquivo é vivenciar o inusitado, que se revelará no contato, na técnica, ao tempo do pesquisador.

Os livros de escrituração localizados no arquivo histórico representam a produção mais expressiva dos registros, contemplando as mais diferentes formas de organização e controle do movimento acadêmico e administrativo da escola. Destacam-se, entre essas espécies, os 28 livros de atas, produzidos para uma infinidade de funções, todos com uma minuciosa descrição dos debates que ocorriam nas reuniões da congregação, em que se discutiam programas de ensino, horários, distribuição de encargos, decisões políticas internas e externas da escola.

Os dossiês de alunos, por sua vez, reúnem uma profusão de papéis integridos pertencentes à identidade do aluno. Na medida em que cada pasta se constituía com os documentos pessoais comprobatórios do estudante, essenciais para o ingresso na vida escolar, paulatinamente foi sendo anexada uma série de outros papéis que revelam o seu cotidiano de aprendizagem e avaliação.

Essa série de papéis avulsos, esquecidos pelo tempo, abarcam anotações, boletins escolares, cadernos, recortes de jornais e de diários oficiais, calendários, avisos, recados, notícias, provas de alunos etc. Pela fragilidade e o pouco valor que comumente a escola confere a esses papéis, todos eles foram recolhidos e posto em pastas à disposição para novas pesquisas (Figura 7).

Figura 7 – Reunião de alguns documentos dispersos em livros, armários e dossiês do arquivo



Fonte: Fotografia do autor

O Apêndice 1 listou o mapeamento preliminar concluído pela pesquisa, que carece de novos desdobramentos, como a identificação de outros depósitos,

como a sala da diretoria, a biblioteca, os depósitos e a casa monástica das Irmãs, anexa ao prédio da escola; o recolhimento ao arquivo permanente e o inventário da documentação presente nesses outros espaços, sobretudo na secretaria; a restauração e digitalização dos documentos mais antigos; e, por fim, investimentos em divulgar tal patrimônio com a publicação do inventário de fontes documentais.

5. Considerações finais

A história da educação brasileira mostra que a expansão da escolarização no País se deu a partir das grandes províncias, onde se concentrava o maior aglomerado de pessoas e onde a economia, a vida social e a cultural se movimentavam. Por esta razão, as primeiras escolas foram sendo instaladas nesses centros, imprimindo, assim, uma cultura escolar que, posteriormente, se espalhou pelo interior, em arraiais, povoados e vilas. Em Mato Grosso, essa expansão se deu ainda no Império:

Por ocasião da independência do Brasil, Mato Grosso contava ainda com um precário número de escolas de “primeiras letras” (em Cuiabá, Diamantino, Poconé e Vila Bela), aulas de Gramática Latina (em Cuiabá e Vila Bela) e algumas escolas particulares. Não se têm registros de aulas em outros arraiais ou povoados do interior do Estado, naquele período. Somente no final da década de 1820, se percebe a criação de escolas primárias nas cidades de Cáceres, Poconé, Santana da Chapada, Rosário Oeste e Santo Antônio do Rio Abaixo (Santo Antônio do Leverger) (ALVES, 1996, p. 9).

Recuperar o movimento de escolarização promovido por essas escolas do interior tem sido uma tarefa árdua. Enquanto as escolas da capital recolhiam significativa parte de seus documentos aos arquivos públicos da instrução, das escolas do interior pouco restou de documentação. Desse modo, a história que se conhece são as dos grandes liceus, grupos escolares, ginásios e escolas normais. Mesmo com a ausência de farta documentação, a história cultural tem motivado pesquisadores, por meio dos chamados “novos documentos”, em oposição ao que se conhece de oficial, a identificar seus arquivos e reescrever a sua história.

O acesso a essa escrita da história tem provocado também outras possibilidades. Uma vez esses arquivos estando preservados e inventariados, na escola ou fora dela, tornam-se propícias as práticas de memória como recurso didático,

fazendo desses espaços não apenas depósitos, mas fontes de mediação do saber histórico escolar, em que a comunidade se sinta como parte integrante do processo histórico da instituição. A memória, definitivamente, é um componente estruturador de toda a cultura da escola, e esta, por sua vez, da construção da subjetividade (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 185).

Sem dúvida, a Escola Sagrado foi um marco na expansão do ensino no oeste mato-grossense, no final da década de 1940, não apenas como uma instituição que recebia os alunos de um longínquo lugar distante da Capital, mas como instituição que proporcionou uma formação voltada para o desenvolvimento regional, sobretudo, ainda, liderada por mulheres reclusas, que fizeram da sua missão cristã a sua missão pedagógica.

Referências

ALVES, Laci Maria Araújo. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso. **Coletâneas do nosso tempo, Rondonópolis**, v. 1, n. 1, 1996. p. 7-25.

ALVES, Laci Maria Araújo. **História da educação em Rondonópolis**. Cuiabá: UFMT, 1995

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. História da Alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos “diários de classe” como fonte documental. In: Maria do Rosário Longo Mortatti. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília, SP: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011. p. 155-176.

BECK, Ingrid. **Manual de conservação de documentos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1985.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida et al. **Dar nome aos documentos: da teoria à prática**. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2017.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo, SP: Edusp, 2009.

LUZ, Joel Martins. **Arquivo, educação e memória**: o fundo documental da Escola Sagrado Coração de Jesus. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIDAL, Diana; SILVA, J. C. S. Interpreters of the past and of the present: the art of historians of education and archivists. **History of Education in Latin America** - HistELA, v. 3, p. 1-10, 2020.

Apêndice 1 – Inventário preliminar do arquivo quanto às tipologias e espécies documentais

Década 1950	Ano
Livro “Matrícula do curso primário Rondonópolis”	1951/1952, 1955
Livro “Matrícula do curso primário Rondonópolis”	1959/1963
Livro de movimento geral do Ginásio Normal	1959/1977
Total de itens	03
Década 1960	Ano
Livro registro de notas do exame de admissão dos alunos do Educandário Sagrado Coração de Jesus	1960/1962
Livro registro de notas dos exames de admissão ao Curso Normal 1º ciclo	1963/1971
Livro registro das notas mensais dos alunos	1963/1976
Livro anotações da vida escolar dos alunos do Ginásio Normal	1964/1965
Livro de chamada	1964/1966
Livro registro dos exames finais do curso primário	1964/1967
Livro de ponto dos funcionários	1964/1967
Livro registro da vida escolar dos alunos do Ginásio Normal	1966/1970
Livro para o registro de atas das reuniões de pais e mestres	1967/1969
Livro matrícula do curso primário Rondonópolis	1967/1969
Livro para controle de frequência dos professores contratados pelo Ginásio Normal de caráter particular	1967/1973
Livro para registro de notas dos alunos	1967/1974
Livro para assento das atas das reuniões da diretoria da Associação de pais e Mestres	1967/1979
Livro registro de notas das alunas do Curso Normal São Francisco	1968
Livro de notas dos alunos que frequentaram o 6º ano primário e se submeteram a exames para se matricularem na 2ª série deste Ginásio Normal	1968
Livro registro de notas dos alunos do Ginásio Normal	1968/1973

Livro registro de matrícula do curso normal experimental	1968/1976
Livro registro de matrícula dos alunos do Ginásio Normal	1969/1971
Livro para assento dos nomes das alunas que retiraram seus documentos de identidade do ginásio normal	1969/1974
Livro ata dos exames de provas finais de 2ª época e de adaptação do Ginásio Normal	1969/1977
Livro registro de atas e exames finais e segunda época do ginásionormal	1969/1987
Total de itens	21
Década 1970	Ano
Livro de chamada dos alunos do 4º ano primário [da] professora Maria de Lourdes Queiróz	1970
Livro de chamada – Professora Maria de Lourdes Dueti Silva alunos do 2º ano	1970
Livro de chamada dos alunos do 4º ano 1º grau – professora Coralia Brandespin Moura	1970
Livro registro matrícula dos alunos do Educandário	1970
Livro registro de presença dos professores	197-
Livro registro de matrícula dos alunos do jardim de infância e pré-primário do Educandário	1970/1971
Livro registro de notas referente às atas dos resultados finais do 2º grau do magistério	1970/1973
Livro registro de notas mensais dos alunos	1970/1973
Livro para anotação diária das horas de trabalho dos empregados da firma Educandário SCJ	1970/1975
Livro registro de ata de formatura do Colégio Normal São Francisco	1970/1979
Pasta de documentos diversos	1970/1980
Livro registro da contribuição da caixa escolar	1971
Livro ao assento do ponto diário dos professores do curso primário	1971
Livro para controle de frequência dos professores do curso primário	1971/1972
Livro registro das atas da Associação de Pais e Mestres do Educandário Sagrado	1971/1972
Livro para o registro das entradas e saídas das mensalidades	1971/1973
Dossiês - Escola Normal São Francisco	1971/1974
Livro ata dos exames de adaptação e 2ª época	1971/1975
Livro para o assento das entradas e saídas da caixa escolar do curso primário	1971/1977
Livro registro de ponto das professoras do curso primário	1972
Livro registro de matrícula dos alunos	1972

Livro registro de ponto das professoras do curso normal fundamental	1972/1973
Livro registro de matrícula dos alunos da escola	1972/1974
Livro de notas dos alunos da Escola Normal São Francisco	1972/1974
Livro registro de matrícula dos alunos	1972/1974
Livro ata dos resultados finais da Escola Normal São Francisco	1972/1977
Livro para controle de frequência dos professores contratados pelo Ginásio Normal	1973/1977
Livro de nomes e números do arquivo da escola	1974
Livro registro de notas do nível V a VIII dos alunos	1974
Livro ata de abertura e outras – curso de hab. para o magistério do 1º grau – Alto Araguaia, MT	1974/1993
Livro registro de notas do nível I a IV dos alunos	1974/1976
Livro registro de matrícula dos alunos	1974/1976
Livro registro de matrícula dos alunos da escola	1974/1975
Livro registro das atas das reuniões da diretoria do banco do livro	1974/1975
Livro registro de notas do nível I a IV dos alunos	1974/1976
Livro registro de atas das reuniões de professores	1974/1977
Livro registro de matrículas dos alunos do curso de habilitação para as séries iniciais	1974/1987
Livro registro dos nomes e arquivo dos alunos	1975
Livro de registro das atas das contas correntes do Centro Cívico D. Vunibaldo	1975
Livro registro das atas das reuniões do centro cívico D. Vunibaldo	1975
Livro para o registro dos nomes dos alunos em ordem alfabética	1975
Livro registro de matrículas dos alunos	1975
Livro de notas dos alunos	1975/1976
Livro ata dos resultados finais do 1º ano	1975/1977
Livro para registro de matrículas	1976
Livro registro de notas dos alunos de 1º grau	1976
Livro registro de matrículas dos alunos da escola	1976
Livro de matrícula dos alunos	1976/1973
Livro registro de matrículas dos alunos	1976/1977
Livro registro de notas e médias	1976/1978
Livro de registro de ata das reuniões de pais e mestres	1976/1980
Livro registro de notas referente às atas dos resultados finais do nível V a VIII	1977
Livro registro de matrículas dos alunos da escola	1977/1979
Livro para controle de frequência dos professores contratados	1977/1979
Livro registro referente às atas dos resultados finais do nível I a IV	1977/1987

Livro registro de notas referentes às atas de exames e processos especiais do nível I ao IV	1977/1981
Livro registro de notas referente às atas de exames e processos especiais do nível V a VIII	1977/1981
Livro registro de notas referente às atas dos resultados finais do nível V a VIII	1977/1985
Pasta de correspondências da Escola Normal São Francisco	1977/1985
Livro registro de matrículas dos alunos	1978/1979
Livro registro de alunos desistentes e transferidos	1978/1981
Livro registro de nomeação de cargos	1979
Livro registro de horas atividades dos professores do V a VIII do 1º grau	1979
Livro registro de matrículas dos alunos	1979/1980
Livro registro de matrículas dos alunos	1979/1981
Livro registro de matrículas dos alunos matriculados dos níveis V a VIII	1979/1982
Livro ata dos exames de processos especiais do 2º grau habilitação magistério	1979/1982
Dossiês – ensino médio concluinte	1979/1988
Livro ata do conselho técnico	1979/1990
Livro das atas de reuniões da diretoria da Associação de Pais e Mestres	1979/1994
Total De Itens	70
Década 1980	Ano
Livro Registro De Reposição De Horas Aulas De Professores Que NãoCumpriram Carga Horária	1980
Livro De Ponto De Professores	198-
Total De Itens	02

Fonte: Organizado pelo autor

PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA MODELO: ADMINISTRAÇÃO DO DIRETOR NILO PÓVOAS (1934-1935)¹



Lázara Nanci de Barros Amâncio

O passado está irremediavelmente perdido; o que resta do passado “verdadeiro/real” é um sistema de representações que seleciona e retém aspectos do objeto representado, guardando, portanto, relações de semelhança e diferença com esse mesmo objeto”. (MONARCHA, 1999)

1. Introdução

A epígrafe, retirada de parte das considerações do professor Monarcha (1999, p. 15), lembrando a condição do passado, foi escolhida porque também entendemos que a árdua tarefa do pesquisador, por mais criteriosa que seja, não pode reconstruir o passado de qualquer instituição; pode apenas permitir o conhecimento de aspectos de sua trajetória, mediante a análise de fontes documentais – selecionadas a partir de um determinado recorte, direcionado por um olhar que expressa determinada finalidade – cabendo ao pesquisador interrogá-las à sua maneira, em suas condições materiais particulares (de formação acadêmica, interesses etc.) de interpretação e (re) produzir sua história ou, uma versão dela.

A política educacional da República recorreu aos princípios do paradigma americano consubstanciado na difusão do método intuitivo de ensino para reorganizar e renovar a educação no país, defendendo ainda a democracia, a liberdade de pensamento e o ensino laico. Em Mato Grosso, o desejo de administradores públicos era equiparar a educação mato-grossense aos moldes do que se fazia no estado de São Paulo², considerado próspero em todos os âmbitos, especialmente no que se referia à instrução pública. Isso imprimiu à reorganização do ensino um

¹ Neste recorte apresento reflexões extraídas de uma pesquisa mais ampla, realizada em nível de pós-doutorado, supervisionada pela Professora Dra. Lilian Lopes M. de Silva, do Grupo de Pesquisa ALLE, FE- Unicamp-SP.

² É comum encontrar-se menção desse anseio nas mensagens de presidentes desde a primeira década do século XX até o ano de 1942, pelo menos. É o caso, por exemplo, das mensagens de Pedro Celestino Corrêa da Costa, dos anos que antecedem a reorganização do ensino. E, ainda, de notas em jornais da época como o Debate entre outros.

caráter peculiar, em função da apropriação que os educadores mato-grossenses certamente fizeram das propostas “vindas de fora”.

Para Chartier (1990), as práticas de apropriação sempre criam usos ou representações acompanhadas de reformulações e reinterpretações que as transformam, sendo que a construção de *representações*, de acordo com seus postulados, é construída na apreensão do mundo, pelas percepções do social. Não são discursos neutros e constituem-se em “estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER,1990, p. 17).

No embate social, para se compreenderem os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor a sua concepção do mundo social e seus valores, as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas. (CHARTIER,1990, p. 17). Nesse sentido, vale lembrar o embate provocado pela reforma da instrução pública que tinha, como agentes, os reformadores paulistas³ enviados a Mato Grosso, cuja tarefa era modernizar, não apenas as escolas, na sua arquitetura, mas o ensino de modo geral, contribuindo para a construção de novas representações sobre esse tema. Da Escola Isolada para o Grupo Escolar, o trajeto não foi simples, conforme se pode ver nos relatórios de diretores da Instrução Pública⁴. Os professores passaram a conviver com muitas novidades como: horário, disciplina, programa de ensino, fiscalização, métodos de ensino, para citar apenas alguns exemplos.

Procurando obedecer ao Regulamento da Instrução Pública, mandado observar pelo Decreto n. 265, de 22/10/1910, foram criados em Cuiabá, no ano de 1910, dois grupos escolares: o Grupo Escolar do 1º. Districto e o Grupo Escolar do 2º. Distrito. Nesse mesmo ano (re) criou-se também a Escola Normal que exigia para seu funcionamento a existência de uma Escola Modelo e um Jardim de Infância, ambas anexas à Escola Normal. O grupo do 1º. Distrito passa a ser a Escola Modelo, anexa ao curso Normal⁵.

3 Esses sujeitos tinham, há uma década, reformado o ensino paulista, transformando-se em fiéis “multiplicadores” dos ideais positivistas como fez Silva Jardim e outros professores durante o fenômeno que se convencionou chamar de Missão dos Professores Paulistas (Monarcha, 2000; Silveira, 1917).

4 O Relatório da Instrução Pública de 1912, do diretor José Estevão Corrêa, por exemplo, deixa evidente “a superioridade de que se dá nossos grupos escolares comparado com as escolas avulsas. Os grupos são verdadeiras repartições públicas onde diretores e professores mutuamente se fiscalizam[...]”.

5 Interessante notar que já no Relatório de 1911, o Diretor da Escola Normal, usa a expressão “Escola Normal e Modelo anexa”, embora o título de Escola Modelo seja legitimado somente em 1914, no Regulamento da Escola Normal.

2. Escolas Normal e Modelo anexa: exemplo de modernidade

O fato de se ter duas escolas, a Normal e a Modelo, interligadas literalmente visto ocuparem o mesmo prédio, levou a administração pública do ensino a oferecer, no nível das normatizações, orientações conjugadas. Considerada parte da primeira e a ela subordinada, a Escola Modelo era dirigida pelo diretor da Escola Normal, conforme se preconiza no Regulamento da Escola Normal, em 1914 – artigo 132.

Capítulo 12

Secção I

Da Escola Modelo

Art. 131 – Anexos⁶ a Escola Normal haverá um Grupo Escolar e um Jardim da Infância.

§ único – O Grupo Escolar será denominado Escola Modelo anexa à Normal e destinado a preparar preliminarmente crianças de ambos os sexos a pratica de alumnos do 3o. e do 4o. do Curso Normal, servindo de typo para todos os grupos escolares do estado.

Art.132

[...]

Secção II

Do Jardim da Infância

Art. 133 – O Jardim da Infância é destinado a preparar, pela educação dos sentidos, segundo os processos Froelbelianos, alumnos de ambos os sexos que se destinem à Escola Modelo. (MATTO-GROSSO, 1914)

Sobre o Jardim de Infância, idealizado para crianças de três a seis anos, com três anos de duração e quatro horas diárias de atividades, não foram localizados dados que confirmassem sua implantação, permitindo a inferência de sua não existência, pelo menos até meados do século XX.

Aos alunos da Escola Modelo era facultada a matrícula na Escola Normal sem exame de suficiência prestado por todos os candidatos às vagas no Curso Normal, conforme Art.29, § único do Regulamento citado.

Observando a legislação que deveria normatizar as novas instituições escolares, pode-se perceber o ideal de formação almejada para a sociedade mato-grossense. Como resultado das medidas político-pedagógicas, a trajetória escolar

⁶ Quando citações literais forem usadas, será mantida a ortografia de época.

teria o seguinte percurso: o Jardim da Infância, mediante o ensino intuitivo, prepararia as crianças para a Escola Modelo, que as prepararia para a Escola Normal, que deveria consolidar a formação do cidadão republicano, que transformaria a nação, imprimindo-lhe as características de uma sociedade moderna.

Trabalhar na Escola Modelo era considerada uma questão de status importante e o sonho de muitas professoras. Grande parte das alunas formadas pela Escola Normal, candidatava-se a lecionar na Escola Modelo. A concorrência para ocupar uma vaga era tão grande que encontramos, desde 1932 registros de requerimento de professoras e, em alguns casos, recomendação do diretor da Escola Normal para admissão de professoras substitutas, entre aquelas que já estavam oferecendo seus serviços gratuitamente à Escola Modelo. É o caso da professora Dinah de Oliveira Albuquerque que já “vinha servindo gratuitamente na escola” e passa a substituir a professora Azélia Mamoré de Mello que é promovida a Auxiliar de Diretoria⁷.

Esses dados nos parecem suficientes para compreender um pouco as relações entre essas instituições, embora fiquem pendentes muitos aspectos da sua história institucional. As escolas Modelo e Normal tiveram rompida sua relação siamesa em 1937, com um decreto do interventor Julio Müller, que extinguiu o Curso Normal e criou um curso de aperfeiçoamento para professores, com duração de um ano, anexo ao Liceu Cuiabano. Alegavam, as autoridades educacionais, que o Curso Normal precisava de reformulação para ser uma carreira mais atrativa aos jovens. A separação dessas duas escolas e suas trajetórias posteriores à década de 1930 requer outros estudos.

3. Conhecendo a Escola Modelo mediante portarias e correspondências (1934-1935)

Das fontes documentais localizadas para este estudo, chamaram a atenção dois livros de registros da década de 1930: um Livro de Portarias Internas e um outro de Correspondências Oficiais usados por um dos diretores⁸ da Escola Normal e Modelo anexa, nos anos de 1934 a 1935 – o professor Nilo Povoas.

7 Mesquita (governou de outubro de 1934 a março de 1935) e Fenelon Müller (governou de março a agosto de 1935). Ver relação de governadores em Siqueira (1997, p. 109 e134).

8 O cargo de diretor de escolas públicas em Mato Grosso era cargo de confiança do governo e era normatizado pelos regulamentos da instrução pública e regimentos das escolas. Encontramos referências a esse cargo e funções a ele pertinentes no Regulamento de 1910 (Artigo 48o.); Regulamento de 1927 (Artigos 166o., 167o.171o., 263o.); Regulamento da Escola Normal de 1914 (artigos 112o.a 115o.).

Esse diretor, pela singularidade de suas ações no interior das duas escolas, chama a atenção pela maneira com que lida com as questões do cotidiano dessas instituições, cuidando criteriosamente de atividades que vão da formação de alunos e professores à execução do currículo escolar, passando pela higiene da instituição, indo às questões relacionadas com a imagem das escolas sob sua autoridade.

Esses livros, especialmente o de Portarias, onde se registram as decisões administrativas e disciplinares, destacam-se não apenas pela aparente complexidade e completude das tarefas, mas também porque são os únicos que se referem, ainda que timidamente, às práticas de ensino da Escola Modelo.

A maior parte das fontes documentais encontrada no Arquivo da Escola Presidente Médici, em Cuiabá-MT, trata de movimentação de alunos (matrículas, notas de exames finais, registros de diplomas) e de professores (nomeações, transferências, licenças médicas, aposentadorias, salários). A preservação dessas fontes nos leva à mesma reflexão de Vidal (2007) que assevera que, para a administração escolar, é o funcionamento da burocracia escolar que está no cerne do interesse em conservar certos documentos.

Imposta pelo espírito administrativo, essa medida não tem facilitado o estudo das práticas pedagógicas que, para serem compreendidas dependem de fontes pertinentes a esse objeto, como Planos de Aula, Programas de Ensino, Diários de Classe, cadernos de alunos e professores, livros didáticos e manuais de ensino, registros de aulas e propostas aplicadas em sala etc. Infelizmente, esse tipo raro de material quase não tem sido encontrado em Mato Grosso e, pelo que se tem notícia, esse não é privilégio dos arquivos mato-grossenses. Historiadores da educação, hoje com grande tolerância e abertura para investigarem novos objetos, novos problemas e novas abordagens, como bem nos lembra Le Goff, lamentam a ausência de material que ajude a compor a história das instituições, especialmente no que concerne à sua materialidade, à sua *forma escolar*⁹.

As fontes aqui mencionadas, de caráter oficial e com a tendência de direcionar este estudo para mais um comum “estudo tradicional”, como o chamaria Julia (2001), parecem promissoras no seu conteúdo, revelando aspectos interessantes das práticas escolares desenvolvidas nessa escola.

É preciso destacar que a história das instituições escolares é uma história com outras histórias – para usar uma expressão aplicada por Harvey Graff (1994, p. 174)

⁹ Uso aqui o conceito de forma escolar, como o têm tratado Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), atribuindo a constituição de uma forma escolar à construção, concomitante, de uma economia escriturária.

com relação à história da alfabetização. Não ocorre isolada de outras práticas sociais. Assim ocorre, certamente, a história da Escola Modelo anexa à Escola Normal.

Os anos aqui demarcados situam-se em pleno período interventorial, com início em 1930, terminando em 1945; era a famosa Era Vargas. Embora de 1930 a 1934, vigorasse o regime constitucional, desde 1930, os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-1945) já estavam presentes (HILSDORF, 2006) nas ações administrativo-governamentais.

Durante a curta gestão do professor Nilo Povoas, três interventores federais¹⁰ governaram Mato Grosso. Foi um período conturbado politicamente. O cargo de Diretor da Escola Normal e Modelo anexa era de confiança do interventor. Se se considerar que um ano e meio possa parecer pouco tempo para qualquer análise que se possa empreender das atividades de uma escola, o que dizer do mesmo tempo distribuído para três interventores governarem?

O professor Nilo Povoas era Bacharel em Ciências e Letras e prestou concurso na cadeira de Português da Escola Normal em 15/01/1925, sob a presidência do professor paulista Rubens de Carvalho, o então Diretor da escola. Foi considerado *plenamente habilitado com gráo 8.1* (ata registrada na página 24, verso, livro no. 29 do Arquivo da Escola Presidente Médice- AEPM) e desenvolveu seu exame escrevendo sobre o tema “Litteratura do século XVI em Portugal e no Brasil”. Encontram-se assinaturas desse professor em livro-ponto, até 1951 (Livro de Registro de ponto do Corpo Docente, 1948-1951).

O curto período aqui analisado permitiu conhecer um pouco os meandros do funcionamento dessas escolas, inclusive, as habilidades diplomáticas desse professor que, para administrar o monumental Palácio da Instrução recorria a várias estratégias, inclusive a outras autoridades com a finalidade de realizar seus objetivos.

Visando suprir as necessidades dessas escolas, Nilo Póvoas recorria, com frequência, a todos quantos poderiam facilitar sua administração. Com os registros de suas relações interpessoais e profissionais, o diretor, seja intra-muros escolares, seja com o social mais amplo, deixa também perceber alguns eixos em que se assenta sua administração. Neste recorte abordaremos: a) a formação cívica do cidadão republicano e a construção de uma imagem saudável das escolas sob sua responsabilidade; b) os conteúdos e as práticas escolares relacionadas ao desen-

10 Interventores no período: Leônidas Antonio de Matos (governou de junho de 1932 a outubro de 1934); César Mesquita (governou de outubro de 1934 a março de 1935) e Fenelon Müller (governou de março a agosto de 1935). Ver relação de governadores em Siqueira (1997, p. 109 e134).

volvimento do currículo da Escola Modelo. Para essa publicação, esses itens serão abordados brevemente

a) Formação cívica do cidadão republicano: a escola na Praça

A primeira portaria emitida pelo novo diretor é um comunicado e um convite, em que fica evidente o lugar de onde fala essa nova autoridade educacional: professor efetivo, concursado, há dez anos na Escola Normal, agora seu diretor, representante do estado¹¹ numa das instituições mais cobiçadas do serviço público mato-grossense naquele período.

Portaria no. 09

Senhoras professoras do Curso Complementar e da Escola Modelo Barão de Melgaço.

Comunico-vos que, tendo sido designado por portaria no. 15 de hoje datada da Directoria Geral da Instrucção Publica, approvada pelo governo nesta data, após o compromisso de estylo, assumi a Directoria da Escola Normal e anexa, e nesse character convido-vos a comparecer neste estabelecimento no dia 15 do corrente, às 7 ½ , a fim de tomar parte na passeata escolar que se realizará nesse dia, de conformidade com a determinação da Directoria Geral da Instrucção Publica, em regozijo pela passagem do 2º. anniversario do Governo do Exmo Snr Dr. Interventor Federal, devendo para isso serem avisados todos os alunos que deverão comparecer uniformizados.

Cumpra-se e comunique-se

Directoria da Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, 11 de junho de 1934.

Nilo Povoas – o Director (PORTARIA nº.9,1934)

Demonstrações cívicas públicas eram regra no início do período republicano e a escola pública o *locus* por excelência, onde essas práticas eram orientadas. Encontramos manifestações desse gênero desde a criação dos grupos em 1910, quando os professores Leowigildo M. Mello e Gustavo F. Khulmann saíram do estado de São Paulo com a finalidade de imprimir uma configuração moderna à escola mato-grossense. Nos Relatórios da Escola Normal e Modelo anexa, dos anos de

11 No Regulamento da Escola Normal, de 1914, no artigo 113o. consta: “O Director terá a representação oficial da Escola, e nos termos das disposições regulamentares e das ordens do governo, determinará tudo quanto a ella se referir”.

1911 e 1912, redigidos pelo Diretor dessas escolas, professor Leowigildo, este não deixa dúvidas sobre os fundamentos da escola republicana, devidamente trabalhados no Programa de Ensino para os Grupos Escolares e Escola Modelo já no seu primeiro ano de funcionamento. Vejamos o programa inicial dos grupos que se manteve ao longo do tempo.

	INSTRUÇÃO CÍVICA E MORAL	GYMNASTICA E EXERCÍCIOS MILITARES
1º. ANO	Narração muito simples dos principais factos históricos, com o carácter de contos infantis. Obrigações do aluno em casa, na rua e na escola.	Exercícios callisthenicos. Marchas cadenciadas, corridas saltos, jogos gymnasticos.
2º. ANO	Recitação de trechos Moraes e cívicos: pequenas poesias e historietas	Exercícios callisthenicos na sala de aula: os mesmos do primeiro anno, porem mais aperfeiçoados e acompanhados de canto. Formação de cadeias. Movimento dos hombros, com extensão dos braços. Exercícios ao ar alivre: formatura para exercícios gymnasticos. Exercícios preparatórios para pulos. Marchas, corridas com obstáculos e de velocidade, jogos gymnasticos. O mesmo programma para a secção feminina exceptuados os pulos.
3º. ANO	Palestras, narrações e leituras sobre deveres dos alumnos em relação a si mesmos, à família, à sociedade e à pátria.	Exercícios callisthenicos na sala de aula. Exercícios ao ar livre: marchas a passo ordinário e acelerado. Marchas combinadas com flexões dos membros superiores, corrida, velocidade com obstáculos, pulos de pé firme e pulos correndo, em altura e distância, com e sem trampolim. Jogos gymnasticos. Exercícios militares.
4º. ANO	Pátria. A bandeira e o hymno nacionaes. Descrição da bandeira. Deveres com a pátria. Exemplos de amor à pátria. Datas nacionaes. Governo. Sua necessidade. Impossibilidade da existência de uma sociedade sem governo. Demonstração desta verdade por meio de exmplos. Formas de governo. Vantagens do governo republicano. Como se forma o governo. O voto, sua importância. As leis, quem as faz: o projecto, as discussões, as votações, promulgação e publicação. Impostos directos e indirectos. A justiça. Polícia. Exército e Armada. As guerras. Relações estrangeiras (sic!).	Exercícios callisthenicos na sala de aula. Natação e canotagem – quando possível. Movimentos análogos aos de quem rema, nada, racha lenha, ceifa ou anda de bicycleta, etc. exercícios ao ar livre. Os mesmos do progmma anterior. Exercícios com bastões, com alteres, combinados com os movimentos dos membros inferiores. Pulos variados. Luctas escolares de tracção e repulsão, com ou sem aparelhos. Jogos gymnasticos. Exercícios militares. Para a secção feminina somente jogos adequados ao seu sexo.

Fonte: Relatório da Escola Normal e Modelo anexa 1911. Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em 1924, foi publicado o Programma da Escola Modelo anexa; as proposições com relação à Instrução Moral e Cívica e a Gymnastica continuam muito parecidas com as orientações de 1911, mas são mais detalhadas.

Os conteúdos dessas disciplinas escolares, articulados, compõem um conjunto considerado suficiente na formação do cidadão republicano. Desde o primeiro relatório em 1911, ficam explicitados os fundamentos que regem as instituições republicanas. Para o primeiro diretor a educação somente seria completa e perfeita se conseguisse “desenvolver, gradual e harmonicamente as faculdades intelectuaes, moraes e physicas dos alunos”.

A ênfase nas festividades e comemorações promovidas pela Escola Normal e Modelo anexa, desde sua inauguração, indica que os sucessores do professor Mello (1911) seguiram suas recomendações, com apoio da imprensa jornalística que registrava a agenda festiva dessas escolas.

Vale lembrar que o Palácio da Instrução, por si – para além de caracterizar-se como um dos poucos espaços culturais que a sociedade cuiabana podia frequentar esporadicamente – com toda a imponência própria da arquitetura sofisticada que o destacava de todas os prédios da capital, se constituía numa atração singular, à parte. Na verdade, não eram apenas os alunos e professores que se educavam nesse espaço, lembrando aqui Vinão Frago (1995, p. 69). Essas atividades de cunho sociocultural contribuíram, certamente, na formação da sociedade republicana como um todo, incidindo na construção das representações que se formaram sobre a escola republicana.

No período interventorial, com essas manifestações públicas, tratava-se ainda, de reafirmar princípios e compromissos políticos numa época em que o destino da nação se encontrava obscuro, com a política salvacionista de Vargas e os desafetos da oposição.

A gestão do professor Nilo Povoas foi marcada pela ênfase na formação cívica de alunos e professores, materializada num comportamento de valorização dos símbolos de exaltação à pátria e, por extensão, às autoridades estatais. Datas comemorativas e festividades locais sempre se constituíram em motivos para colocar os alunos da Escola Modelo na Praça da República, onde ocorriam as solenidades, ao ar livre e prestigiada pela sociedade cuiabana.

Nem sempre a definição de comemorações cívicas se dava por planejamento interno. Por ordem do Interventor Federal (Portaria n.º.58, de 13 de novembro de 1934), por exemplo, expediu-se convocação aos professores para instrução sobre a passeata que ocorreria no dia 19. Também por ordem do Senhor Dr. Interventor (21 de novembro, Portaria n.º.60), Nilo Povoas elogia a participação dos alunos. Estes são instruídos (Portaria n.º.11 de 1935) a cantar os hinos Nacional e o da Bandeira na entrada, ao iniciar as aulas e na saída.

Subsídios para as comemorações também preocupavam o diretor. Em 3 de julho de 1935, pelo ofício no. 102, o diretor solicita ao Sr. Secretário da Diretoria Geral “providências no sentido de serem impressos nas oficinas da Typographia Official, por conta dessa Directoria, 500 exemplares de cada um dos hynnos que a este acompanha”.

A escola se mostra, assim, como uma instância de formação ideológica a serviço das elites dominadoras do período em pauta.

b) Conteúdos e práticas escolares: o desafio pedagógico da administração

Em se tratando das instituições escolares, o início do ano letivo sempre foi propício para orientações gerais com relação às questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim também ocorria na Escola Modelo. Nesse sentido o diretor Nilo Povoas orienta a escola sob sua responsabilidade, recorrendo ao uso de portarias internas que eram divulgadas pela/na Secretaria da escola.

Em 16 de março de 1935, o diretor recomenda (por meio da Senhoras Auxiliares) às professoras da Escola Modelo Barão de Melgaço “a fiel observância dos programmas de ensino das diversas matérias do Curso, os quais se acham ainda em pleno vigor”. Aqui se trata do Programma de Ensino da Escola Modelo, publicado em 1924, em vigor.

No primeiro ano de sua administração, o diretor Nilo Povoas mostra-se preocupado com o excesso de barulho nas classes da Escola Modelo. Em setembro de 1934, há duas portarias referindo-se a esse assunto. A primeira pede que as Auxiliares advirtam as professoras, informando que está proibido chamarem a atenção dos alunos, por meio de gritos e pancadas na mesa, que só perturbam a ordem e a disciplina da escola. (Portaria n°. 42, 1934). Uma outra portaria (n°. 49, do mesmo mês) recomenda às Auxiliares “que chamem, ainda uma vez a atenção das Snras Profas para o cumprimento da portaria n°. 42 [...] advirtindo-as que o silencio e a atenção dos alumnos devem ser obtidos pelo interesse de suas aulas”.

No ano seguinte, vemos o diretor envolvido com a mesma temática, relacionada ao barulho. Na portaria n°.18, de 22 de março de 1935, recomenda que chamem a atenção das professoras, para “a necessidade de um pouco mais de silêncio nas classes [...] que prejudicam a boa marcha dos trabalhos escolares”.

As relações entre professoras e alunos certamente estavam merecendo

maiores cuidados. Teriam as advertências modificado em alguma medida o relacionamento de alunos e professoras?

Questões de avaliação da aprendizagem dos alunos também foram abordadas. No dia 09 de junho de 1934, pela portaria n.º.13, o diretor toma a seguinte medida: “[...] no intuito de regularizar a inscripturação escolar, recommenda aos Snrs Professores que attribuam, a cada um dos alumnos, ao menos uma nota, durante o mez”. É possível que essa prática não estivesse instituída, em função dos Exames Finais que se constituíam no ponto alto do ano letivo.

Mas a preocupação do diretor abrange vários âmbitos do cotidiano escolar. Além de impor silêncio às classes, é necessário também desenvolver o senso de economia. Em 17 de outubro de 1934, pela portaria n.º. 53, o diretor assevera que há demasiado consumo de giz e sugere que as professoras o usem com parcimônia, evitando que fiquem nas classes fragmentos que ainda possam ser usados.

Por meio de portaria emitida em 12 de março de 1935, o diretor recomenda às professoras que desenvolvam em seus alunos o senso de economia também velando constantemente pelo bom uso e completo aproveitamento de todos os seus livros, cadernos e outros materiais escolares. (Portaria n.10, 1935)

A preocupação pedagógica do diretor se estende a outros itens, além do cuidado com o material escolar dos alunos da Escola Modelo. Em 19 de junho de 1935, por exemplo, por meio do Ofício n.º.123, encaminha para a Diretora das Escolas Reunidas de Livramento: “30 exemplares do livro Páginas Infantis (Leitura Preparatória por Mariano de Oliveira) a fim de serem distribuídos aos alumnos pobres desse estabelecimento de ensino”.

O diretor preocupa-se também em atualizar e suprir as necessidades pedagógicas da Escola Normal e Modelo. Em ofício de n.º. 134, de 07 de agosto de 1935, solicita ao Deputado Alberto Trigo de Loureiro que “consiga junto ao Exmo Sr. Dr. Ministro da Educação a remessa gratuita de alguns filmes educativos a esta Escola Normal, a semelhança do se fez no Estado de Goyaz”.

No mesmo espírito cultural, o diretor recorre a outras autoridades, com o objetivo de organizar a biblioteca do Palácio da Instrução. Escreve ao General Candido Mariano da Silva Rondon (ofício n.º. 133, de 7 de agosto de 1935) expondo a necessidade de livros, revistas e outros trabalhos”. Em ofício de n.º.135, o diretor escreve também ao Deputado Generoso Ponce Filho, presidente do Centro Mato-grossense, no Rio de Janeiro, solicitando “os bons officios do Centro, junto às

casas Editoras dessa capital, no sentido de remetter a esta Directoria, os livros e revistas que os mesmos possam offerter à referida Bibliotheca”.

Com relação às tarefas e exercícios escolares há poucas recomendações. Há uma ocasião em o diretor solicita (Portaria nº 51, 1935) às Senhoras Auxiliares que chamem a atenção das professoras para a necessidade de reverem os pontos dados em aula aos alunos, corrigindo-os antes de serem estudados e assim evitarem reclamações dos pais.

Pelo que consta na portaria nº.62, de 17 de julho de 1935, o diretor acompanhava o andamento da aprendizagem de leitura dos alunos. Usando de suas atribuições regulamentares, assevera que:

[...] tendo em vista o que vem observando em diversas classes da Escola Modelo “Barão de Melgaço”, recommenda as Snras Auxiliares desta Directoria que chamem a atenção das Snras Profas no sentido de intensificarem neste segundo período letivo os exercícios de leitura e interpretação nas diferentes classes, especialmente do 3º. e 4º. annos, nos quaes é ella, em geral deficiente e defeituosa. (PORTARIA nº.62, 1935)

Leitura e interpretação são conteúdos do ensino de linguagem escrita que supõem o uso de livros didáticos e métodos de ensino. Pela doação feita por Nilo Povoas às Escolas Reunidas de Livramento, supõe-se que o livro Páginas Infantis, de Mariano de Oliveira, fosse de uso comum na Escola Modelo. Nos últimos anos da década de 1920, esse título é bastante citado, constando como estoque nos livros do Almoxarifado da Instrução Pública; em 1919, constava como entrada na Escola Normal, 60 de exemplares desse livro. Outro material recorrentemente citado nesse período é a série graduada (primeiro, segundo, terceiro e quarto livros) de Puiggari-Barreto. Apesar de adotado oficialmente, o método analítico para o ensino de leitura, conforme consta no Regulamento da Instrução, de 1927, em vigor durante a gestão do Diretor Nilo Povoas, não é possível afirmar que esse era o método exclusivamente usado na Escola Modelo. Dada a diversidade de títulos em circulação é bem provável que também nessa instituição, a exemplo do que parece ter ocorrido no interior do estado, conforme Amâncio (2000), a heterogeneidade tenha preponderado.

Barulho excessivo nas classes, necessidade de silêncio, notas mensais, livros escolares ausentes, revisão de matéria estudada, ênfase na leitura e interpretação, reclamações de pais, cuidado com o material escolar, economia de giz, tudo

isso preocupava o diretor Nilo Povoas, ao lado de tantas outras questões postas por uma mega-escola, que era vista como modelo de todas as demais no estado¹². Infelizmente não se tem o outro lado da moeda. Como será que as orientações do diretor, levadas pelas Auxiliares, chegavam aos professores? Que leitura faziam professores e alunos da postura desse diretor que acumulava preocupações talvez desconhecidas desses outros sujeitos?

Como modelo a ser imitado pelas demais escolas do estado, era grande a responsabilidade da Escola Modelo que precisava estar impecável. Pelo que se percebeu por meio da análise dessas duas fontes, essa escola não cumpriu, nesse período, a função almejada na sua criação, em 1910. Pode ser que análises pontuais de outros períodos revelem aspectos não percebidos neste recorte.

Curiosamente, nas portarias da década de 1930 não se encontram referências sobre esse ponto importante relacionado à função precípua da Escola Modelo: as práticas de ensino que deveriam ser nela realizadas pela Escola Normal. É de supor-se que, se houvessem práticas de ensino de professorandas da Escola Normal haveria menção e recomendações do diretor, tão criterioso com o cotidiano das escolas sob sua administração.

4. Considerações finais

É abundante a quantidade de pedidos encaminhados e decisões tomadas pelo professor Nilo Povoas, durante sua breve gestão. A realização de suas ações, todavia, manifestas em ofícios e portarias, infelizmente, não se pode ainda cotejar. Embora esse não tenha se configurado num objetivo desta pesquisa, acreditamos que seria interessante tomar conhecimento dos resultados que esse diretor conseguiu nesse período de intensa interlocução com seus pares do serviço público e a comunidade, de modo mais geral.

A breve análise dessas fontes eleitas para este estudo deixa perceber um gestor do serviço público – para usarmos aqui uma expressão atual – extremamente dinâmico, que procurava, dentro e fora de sua alçada, resolver todos os problemas relacionados com seu trabalho. O âmbito de abrangência de suas ações era amplo. Pode-se dizer que, guardadas as proporções do contexto de época, para se evitar um anacronismo, Nilo Povoas parece ter sido uma liderança diplomática

12 Ofício s/no. da Inspeção Geral do Ensino Primário, em 20/03/1932, solicita a remessa, por parte da Escola Modelo, do programa distribuído nas várias classes dessa escola, “especificando as disciplinas ensinadas nos vários anos do curso primário, a fim de servir de modelo ou base nos Grupos Escolares, Escolas Reunidas, urbanas e rurais subordinadas a esta Inspeção Geral”.

bem ao gosto das forças políticas do período. Provavelmente, em função da formação de Bacharel em Ciências e Letras, tinha facilidade discursiva no trato com seus pares, com os quais se relacionava, aparentemente, de modo a valorizar tanto as relações simétricas como as assimétricas. Demonstrava conhecimento e visão global dos outros setores do serviço público e sabia como lidar com eles. Não lhe faltavam palavras adequadas quando se tratava de dirigir-se às altas autoridades.

É possível que outras fontes documentais venham a permitir uma compreensão mais abrangente do trabalho desse diretor, talvez evidenciando melhor o que conseguiu realizar durante sua curta, mas intensa gestão, conforme atesta a documentação localizada para esta investigação. Por enquanto, podemos dizer que o cidadão e professor Nilo Povoas, servidor público concursado, de família cuiabana tradicional, foi um sujeito típico de seu tempo, defensor da ordem e da disciplina, representante fiel da sociedade republicana.

Referências

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária em Mato Grosso**: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP). Marília-SP, 2000.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria M. Galhardo Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990 Educacionais - INEP

CORRÊA, José Estevão. **Relatório da Directoria da Instrução Pública do Estado de Matto- Grosso**, 1912.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE. n.º.01, pp. 9-43, jan/jun 2001.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**: Leituras. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

MATO GROSSO. **Programma da Escola Modelo Anexa a Normal** Cuiabá: Typographia Official do Estado de Mato Grosso, 1924.

MATO GROSSO. **Ofício no.35, de 19/06/1935**. Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.18, de 02/02/1935**. Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.28, de 14/03/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.29, de 15/03/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.141, de 09/08/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.97, de 1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.124, de 22/06/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.84, de /1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.123, de 19/06/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.134, de 07/08/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.133, de 07/08/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.135, de 07/08/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício s/no., de 20/03/1935.** Inspectoria Geral do Ensino Primário. Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Ofício no.35, de 19/06/1935.** Livro de Correspondência Oficial da Escola Normal Pedro Celestino. (1934-1936). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.12 de 30/06/1934.** Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.09, de 11/06/1934.** Livro de Portarias da Escola Normal.(1931-35) – (AEPM).

MATO GROSSO. **Portaria no.04 de 03/1934.** Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.19 de 24/07/1934.** Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.54 de 19/10/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.32 de 16/08/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.86 de 25/09/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.58 de 13/11/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.60 de 21/11/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.49 de 09/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.13 de 9/06/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.18 de 22/03/1935**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no. 53 de 17/10/1934**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.10 de 12/03/1935**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.51 de 03/07/1935**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Portaria no.62 de 17/07/1935**. Livro de Portarias da Diretoria da Escola Normal (1931-1935). (AEPM)

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Publica Primaria do Estado de Matto-Grosso** – 1910. (APMT)

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado** – 1927. (APMT)

MATO GROSSO. **Regulamento da Escola Normal do estado de Mato Grosso**- 1914. (APMT)

MELLO, Leowigildo Martins. **Officio no. 19**, de 23 de setembro de 1910, ao presidente do estado Pedro Celestino. (AEPM)

MELLO, Leowigildo Martins. **Relatório da Escola Normal e Modelo anexa**. Cuiabá, 1911. (APMT).

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes-78904231QUEIRA, Elizabeth Madureira. **Revivendo Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, 1997.

TOLEDO, Aníbal. **Mensagem do presidente do Estado de Mato Grosso à Assembléia Legislativa**. Cuiabá: 1930. (APMT)

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de Documento Escolar. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura [et al.]. (org.) **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba-SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção Memória da Educação)

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez. 1995, pp. 63-82.

VINCENT, Guy, LAHIRE Bernard e THIN, Daniel. (2001). “Sobre a história e a teoria da forma escola”. **Educação em Revista**, pp. 70-48, jun.

O BLOCO ÚNICO COMO POLÍTICA CAPIXABA DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE RECOMENDAÇÕES E VIVÊNCIAS



Cláudia Maria Mendes Gontijo
Fabrícia Pereira de Oliveira Dias

1. Considerações iniciais

Nossa intenção, com este artigo, é problematizar o projeto Bloco Único no Espírito Santo, medida político-pedagógica elaborada pelos órgãos gestores da educação na década de 1990, que objetivava elevar os índices de aprovação por meio do fim da retenção entre as primeiras séries do ensino fundamental. Em nossa leitura de documentos escritos e orais produzidos antes e em meio a essa experiência de desseriação, entendemos que mudanças tão significativamente pontuadas nos registros oficiais não conseguiram ser implementadas, ou seja, não modificaram efetivamente as práticas de alfabetização. Estas mantiveram as configurações tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Nosso objetivo é tensionar aquilo que nos restou dessa época (textos de órgãos oficiais e falas de profissionais envolvidos com a alfabetização) para compreender esse movimento que implicava mudanças que não afetaram substancialmente o trabalho com o ensino da língua materna.

Essas análises foram iniciadas em uma pesquisa que objetivou compreender a implantação e a vigência do Bloco em um município capixaba, lançando sobre esse processo um olhar historiográfico. Nosso objetivo foi tratar especificamente da alfabetização na década de 1990, em um contexto marcado, segundo Mortatti (2000), pela ampla difusão do construtivismo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e dos sistemas de ciclos de alfabetização que emergiram como estratégia para diminuir os altos índices de repetência nos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental da época.

Assim, neste artigo, destacamos um dos aspectos dessa pesquisa. Aprofundamos as ideias iniciais a partir de uma hipótese de que o movimento de ressignificação

e inovação na alfabetização, nessa época, acabou reafirmando práticas alfabetizadoras tradicionais. Correlacionamos, para isso, intenções explicitadas em documentos orientadores do Bloco Único e enunciações de profissionais da educação.

No que se refere às fontes escritas, encontramos textos que concretizavam discursos de sujeitos que ocupavam órgãos diretores da educação. Suas enunciações, portanto, dirigem-se a professores, pedagogos e diretores e permitem-nos compreender as configurações prescritas para o Bloco Único na medida em que visavam a delimitar os aspectos legais do projeto, informavam sobre suas diretrizes teórico-metodológicas, bem como tentaram organizar uma rotina pedagógica sustentada por esses princípios e concepções. No que diz respeito às narrativas das profissionais, é necessário salientar que dialogamos com essas profissionais orientadas por um roteiro semiestruturado.

Fundamentadas teórica e metodologicamente na perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreendemos todos os textos utilizados (escritos e orais) como enunciados que, constituídos em relações dialógicas, respondem a enunciações anteriores e movimentam novas réplicas. Para Bakhtin (2006, p. 334, grifos do autor), “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”. Entendemos os documentos/textos referenciados como *prenhes de respostas* e a prática docente como uma réplica a esse modelo de implementação de políticas. Ambas as enunciações nos revelam uma conjuntura que se propunha inovadora, mas não garantiu condições efetivas para a sua implantação.

Franco (2008), Coelho (2008), Quim (2004), Sousa (1996), Lopes (1997) e Rosa (1993) reforçam as conclusões de nosso estudo ao pesquisarem as relações entre as inovações teóricas subjacentes à implantação dos sistemas de ciclos na década de 1990 e as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita adotadas por docentes em Curitiba, Recife, Alto Araguaia (Mato Grosso), São Paulo, Vitória e Goiânia, respectivamente. Esses pesquisadores assinalam como os professores se apropriaram do construtivismo no campo da alfabetização e como, a partir dessa teoria, passaram a organizar suas rotinas de ensino e aprendizagem. Como nós, alguns desses estudiosos evidenciaram as dificuldades de efetivação do discurso construtivista; outros, porém, apontaram significativas mudanças pedagógicas.

Nosso intuito é propor outras réplicas sobre o tratamento dado ao ensino da língua materna no sistema de ciclos na década de 1990, partindo de uma leitura cuidadosa dos documentos e de uma escuta atenta das enunciações dos

sujeitos participantes do projeto bloco único, compreendendo os movimentos que mantiveram as práticas alfabetizadoras ainda sustentadas por métodos tradicionais de ensino.

2. Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização no Bloco Único

Tentando explicitar com mais detalhes o projeto Bloco Único, constatamos que teve a urgente tarefa de resolver os problemas referentes à repetência e à evasão escolares nas primeiras séries do ensino público capixaba (que alcançavam índices alarmantes de 33,4% e 17,7%, respectivamente, na Rede Pública Estadual em 1989). Essa política no Espírito Santo tornou em *série única* os dois primeiros anos do ensino fundamental em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino na década de 1990. Embora com denominação singular (Bloco Único), referiu-se ao mesmo movimento que outros Estados brasileiros organizaram e nomearam como sistema de ciclos (MAINARDES, 1990; MORTATTI, 2000).

Em seus fundamentos, na direção do que Mainardes (2009) aponta com relação à política de ciclos, entendemos que o Bloco Único tentou garantir a continuidade e a progressão da aprendizagem por meio da supressão da retenção e das séries anuais, pressupondo uma avaliação contínua e formativa e a compreensão de que as crianças podem atingir, de diferentes maneiras, os objetivos definidos para sua aprendizagem.

A proposta da escola em ciclos, portanto, questiona a lógica da escola graduada, principalmente suas limitações mais visíveis (os elevados índices de reprovação e evasão escolar, além da distorção idade/série). Propõe uma ruptura com esse modelo de escola e sinaliza para um sistema educacional não excludente, não seletivo e inclusivo. O Bloco Único, em linhas gerais, constituía-se em

[...] uma proposta político-pedagógica em resposta à necessidade de se tentar garantir maior flexibilidade na construção dos aprendizados, evitando-se as interrupções e as fragmentações tão marcadamente presentes nos percursos escolares e que vêm, dentre outras determinações, contribuindo para as reprovações e evasões. Essa proposta objetiva adequar as ações educativas ao ritmo e à progressão dos alunos rompendo, gradativamente, com o sistema de seriação e com a noção de '*programa anual*' ao mesmo tempo que carrega no seu interior a necessidade de se reorganizar a escola peda-

gógica e administrativamente [...]. Constitui-se num conjunto de estudos, trabalhos e avaliações a serem desenvolvidos por professor e alunos, num prazo aproximado de 360 (trezentos e sessenta) dias letivos (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 19-20, grifos no original).

Pensado, portanto, como possível estratégia para solução dos altos índices de fracasso escolar, o Bloco Único emerge também marcado por inúmeras ressignificações conceituais no campo da alfabetização. Para entendê-las, partimos da leitura do documento intitulado *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* (ESPÍRITO SANTO, 1993), distribuído para os professores alfabetizadores naquela época. Esse texto foi sistematizado pela, então, Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Sedu) e, em linhas gerais, trata do contexto de emergência do Bloco, de suas concepções teóricas e metodológicas. Conecta-se diretamente às discussões sobre a necessidade de solução do problema do fracasso escolar na 1ª série do ensino fundamental e, portanto, à busca de qualidade do ensino público, temáticas que atravessam todo o projeto no Espírito Santo.

Afirmando-o como uma *política educacional séria*, o referido documento salienta seus princípios norteadores: relação dialética e não dicotômica entre teoria e prática; compreensão da criança como ser histórico e social; direito das crianças ao diálogo e à dúvida; competência técnica e compromisso político do professor; dimensão política da escola; compreensão do planejamento escolar como ato político-pedagógico e não meramente técnico, bem como a avaliação como referencial para tomada de decisões. No que se refere à alfabetização, especificamente, esse texto a define como:

[...] um processo, ao mesmo tempo, ilimitado e limitado, amplo e específico. É ilimitado porque a formação de bons leitores e bons escritores dura toda a vida e nunca está pronto ou acabado. No entanto, é limitado porque a apropriação de noções básicas de ler, escrever e operar não pode levar uma existência inteira. Trata-se de um processo amplo porque abrange a leitura sócio-política, histórica e cultural da realidade, e ao mesmo tempo específico porque precisa garantir a aquisição da leitura, da escrita e do cálculo matemático (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 18).

A alfabetização é compreendida, portanto, como um processo ao mesmo tempo ilimitado e limitado, amplo e específico. É ilimitado porque dura a vida

toda e limitado e específico porque o aprendizado de noções básicas de leitura, de escrita e de matemática não pode durar a vida toda, devendo ter lugar nas séries iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, é um processo amplo porque envolve a leitura de mundo. Desse modo, ao conceituar a alfabetização, há preocupação em estabelecer limites para esse processo o que ocorrerá no ciclo inicial de aprendizagem da língua portuguesa. Os limites se referem ao aprendizado de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Sendo assim, o conceito indica uma dimensão que precisará ser privilegiada pelos professores nas salas de aula.

Ao considerar a alfabetização também como um processo amplo, afirma a sua dimensão política, cultural e social. Entretanto, questionamos sobre as possibilidades de essa dimensão ser também privilegiada nas práticas, tendo em vista a concepção teórica que orientou o Bloco Único no Espírito Santo e a própria ênfase na especificidade e limites do processo de alfabetização que se realiza nos anos iniciais do ensino fundamental.

É necessário notar que, no final da década de 1980, tem início, com a popularização do construtivismo no campo da alfabetização nos meios acadêmicos e educacionais, a produção de severas críticas aos antigos métodos (analíticos ou sintéticos). O documento que apresenta a fundamentação teórica e metodológica toma essas críticas e aponta que os modelos tradicionais de ensino desconsideram ritmos individuais de aprendizagem e a atividade da criança na apropriação de conhecimentos; entendem o processo de aprendizagem como fragmentado e apolítico; apoiam-se na repetição e na memorização como sinônimos de aprendizagem, bem como em uma concepção de avaliação classificatória; sustentam-se sobre um conceito de alfabetização que defende o “[...] domínio de determinado método, cujo objetivo era o desenvolvimento das habilidades básicas de codificação e decodificação de símbolos e sons” (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 24). No entanto, ao definir a alfabetização, o texto do documento também enfatiza o desenvolvimento dessas mesmas habilidades, abrindo um largo espaço para a manutenção das práticas adotadas pelos professores e criticadas no documento.

A despeito do pouco avanço conceitual, o texto do documento sublinha a necessidade de mudanças das práticas fundadas nos métodos, acenando para escolhas teórico-metodológicas inovadoras, visando à superação do que já vinha sendo desenvolvido nas classes de alfabetização por meio dos métodos tradicionais (analíticos ou sintéticos). Nessa direção, o texto *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único* chama a atenção para as pesquisas de Jean Piaget,

Lev Semenovitch Vigotski, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entre outros autores, que permitiram às práticas de alfabetização assumirem um *novo sentido*, o de processo construído socialmente em que: 1) o professor deixaria de ser o transmissor de conhecimentos e tornar-se-ia um provocador e um pesquisador, inserido num universo de estudo – sua sala de aula – com inúmeros condicionantes (conhecimento, criança, prática pedagógica, realidade socioeconômica); 2) o aluno, por sua vez, “[...] deixa de ser passivo e receptor de informações e passa a ser ativo, participativo e crítico dentro do processo de construção de conhecimentos” (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 24); 3) a sala de aula, em decorrência dos modos como o professor e o aluno passam a ser vistos, apresentaria novos contornos definidos pela livre expressão, pelo respeito mútuo e pelas normas de convivência em grupo. Considerando as mudanças nas concepções de professor, aluno e sala de aula, o texto do documento apresenta um segundo conceito para a alfabetização, como

[...] um processo de aquisição/construção de conhecimentos que se realiza dentro de um processo social mais amplo, por meio do qual a criança, interagindo com o meio, pode tornar-se um cidadão participativo, crítico e transformador de si mesmo e da sociedade (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 24).

A ideia de construção de conhecimento advém, nesse contexto, do construtivismo. No entanto, o termo aquisição, ligado, fortemente, aos denominados *modelos tradicionais de alfabetização*, aparece ao lado do termo construção, assinalando, certamente, a necessidade de garantir a posse de habilidades básicas de leitura, escrita e do cálculo. A interação com o meio social também é salientada no conceito, pois permitiria que a criança se tornasse crítica, participativa e transformadora da sociedade. Lembramos que essa visão aparece atrelada ao pensamento de Paulo Freire que, em seus escritos, enfatiza, fortemente, a dimensão política da alfabetização. Entretanto, da visão desse autor, podemos inferir que a alfabetização não só prepara para uma vivência política tardia, na vida adulta, mas também para uma vivência política que começa na escola, com a alfabetização, com as crianças.

Assim, os conceitos de alfabetização escritos no texto do documento contemplam pelo menos três dimensões: processo de aquisição das habilidades de leitura, escrita e cálculo; processo de construção de conhecimento sobre a língua escrita; e processo que prepara para a participação na vida democrática. Consideramos, desse modo, que as duas primeiras dimensões culminariam na terceira, isto é, a aquisição/construção de conhecimentos sobre a língua escrita seria a base para a cidadania.

Conforme assinala ainda o texto do documento, para garantir a apropriação da língua portuguesa pelas crianças, a sala de aula do Bloco Único precisaria se constituir num ambiente alfabetizador, permitindo a exposição dessas crianças a uma grande diversidade de material escrito, imprescindível para que elas elaborassem e reelaborassem suas hipóteses sobre o complexo sistema de escrita. Por si só, esse ambiente não garantiria a aprendizagem das crianças. Seriam necessárias também ações docentes na reorganização das situações propostas em sala, nas intervenções necessárias e na estimulação das crianças.

O gesto, o dialeto, a língua, a oralidade e a escrita são aspectos também discutidos na proposta do Bloco Único. O documento propõe a reflexão sobre a necessidade de uma relação dialética entre a valorização da cultura e da língua padrão (a escola precisaria partir da cultura e do dialeto popular e, ao mesmo tempo, permitir a apropriação da norma padrão) e a estimulação da oralidade e da escrita infantis (a análise da oralidade permitiria ações docentes diante dos conhecimentos já construídos pela criança e daqueles ainda em construção).

O documento propõe, para isso, *um trabalho a partir de textos no Bloco*. A ideia emana do respeito ao saber linguístico que o aluno já construiu antes de ingressar na escola e implica ações docentes que promovam

[...] inter-relacionamento e dinamização dos conteúdos sistematizados, inclusive com a participação do aluno, iniciando com comunicação oral para que esse mesmo aluno desenvolva o processo e venha a produzir textos numa escrita representativa e não mais textos impregnados de artificialidades. Assim, a alfabetização discursiva extrapola o ler e escrever, passando a ser leitura e a escrita da vida (ESPÍRITO SANTO, 1993, p. 40).

Nesse sentido, diferentemente do que propunham os métodos analíticos e globais (que também partiam de historietas, fragmentos de textos elaborados pelos autores dessas cartilhas para ensinar a ler e a escrever), conforme registrado no documento, os textos que passariam a servir de ponto de partida para a alfabetização seriam aqueles conhecidos pelas crianças, os que circulam no meio social. Além disso, o processo teria início com o desenvolvimento da comunicação oral, o que permitiria a produção de textos. É interessante notar, no excerto, a menção a uma alfabetização discursiva entendida como uma possibilidade que extrapola o ler e o escrever a partir de modelos construídos artificialmente para esses fins.

O documento destaca a atividade das crianças na elaboração de hipóteses sobre a escrita, o que evidencia a adesão ao ideário construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999). As pesquisas dessas autoras, partindo, dentre outras, da perspectiva piagetiana sobre a construção dos conhecimentos, focaram a atenção nos processos de leitura e escrita e, assim, revelaram uma criança pensante que se desenvolve num processo progressivo e sequencial de elaboração das relações entre o oral e o escrito.

Seus estudos partem da crítica aos métodos tradicionais de alfabetização, ditados pelas cartilhas, que preconizam a passividade do aluno concebendo a aprendizagem da escrita como um processo de aquisição baseado no treino, na cópia e na memorização dos segmentos gráficos e correspondente sonoros. Para essas autoras, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita têm como premissa a falsa suposição de que a criança não aprenderá sem a transmissão, sem o ensino direcionado. A partir da compreensão do sujeito como ser que atua e interage sobre os objetos de conhecimento, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a própria natureza do ensino também precisa ser redirecionada. Essas ideias são visíveis em todos os documentos que se referem à fundamentação teórica do projeto Bloco Único.

Com base nas análises tecidas até aqui, buscamos compor uma trama discursiva que, em termos conceituais, caminha na direção de mudanças, mas também de manutenção de uma visão de alfabetização como processo apenas de aquisição das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo. Em termos práticos, as mudanças conceituais que envolveram a alfabetização nas classes de Bloco Único, em sua maioria, são sustentadas pela teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) e, para isso, são determinadas algumas linhas norteadoras para o projeto que se vinha implementando. Mas, e os professores? Como reagiram diante do “recomendado”? Como dinamizaram as reflexões propostas e que vinham, supostamente, de encontro às práticas já estabelecidas nas escolas?

3. Entre o prescrito e o vivido: enunciam-se os professores

A rede municipal de educação que tomamos como referência para o encontro de professores alfabetizadores que trabalharam no Bloco Único também aderiu aos pressupostos construtivistas ferreirianos. Sobre os pilares da necessidade de promover a universalização e a qualidade do ensino público, apresentou uma pro-

posta constituída a partir de diversas vozes (equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação, professores, pedagogos e comunidade escolar) e dirigida à escola, com o intuito de desenvolver debates em torno dos conteúdos curriculares.

Como elementos norteadores, defendeu uma concepção de educador como intelectual, ator reflexivo (e não mero executor) e político, o que exigia desse profissional a compreensão dos estudantes como agentes críticos. Em documento elaborado, mantêm-se os debates sobre a necessidade de enfrentamento do fracasso escolar nas séries iniciais e sobre as práticas tradicionais de ensino (mantidas pela tradição ou mesmo pela insegurança) que ainda se constituíam em empecilhos na alfabetização. Reflete, também, a ideia de alfabetização enunciada no documento *Fundamentação Teórico-Metodológica – Bloco Único*, em que esse processo é pensado como amplo e específico: amplo porque diz respeito à leitura de mundo que, antecedendo a leitura da palavra, permitiria ao sujeito sua instrumentalização para ampliar as leituras prévias de seu contexto; específico porque também implica a aprendizagem do sistema de escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) são enunciados na proposta curricular, orientando a compreensão da natureza cognitiva e linguística do processo de alfabetização e recuperando a função social da escrita pelo questionamento à função escolar dada a ela até então (principalmente, por meio das cartilhas). À leitura e à escrita, portanto, são atribuídos novos sentidos, pois devem ser realizadas tendo em vista suas diferentes funções: leitura para fruição, para acesso a informações, dentre outros; escrita para registro de pensamentos e comunicação social. A oralidade é também valorizada.

O documento produzido reafirma a criança como um sujeito da prática educativa que constrói o seu processo de conhecimento. A aprendizagem da língua escrita é entendida como um processo de elaboração pessoal e psicogeneticamente ordenado. O aprendizado da leitura e da escrita é compreendido como um aspecto intrínseco aos sujeitos, linear, progressivo e autônomo, ideia que reduz a importância das mediações docentes à oportunidade do contato das crianças com a leitura e a escrita.

Para entender como os professores responderam à implantação do Bloco Único e, portanto, a seus pressupostos teóricos e metodológicos, dialogamos com profissionais que chamaram a atenção para a falta de condições para a realização do trabalho educativo, a exclusão dos professores no momento de elaboração do projeto Bloco Único, a falta de formação etc.

Sobre as orientações para o ensino da leitura e da escrita, foram relatadas visitas às escolas para assessoramento, momento em que eram ouvidas as dúvidas para posteriores devolutivas. Foi também mencionada uma metodologia de trabalho envolvendo simulações de atividades com os professores, visando a reflexões sobre mudanças possíveis na rotina alfabetizadora. Além disso, a valorização da fala da criança (que, muito reprimida, chegava com medo às escolas) e do professor (que precisava ser ouvido assim como se preconizava ouvir a criança) foi um aspecto presente nessas orientações, assim como a importância do ensino sistemático da escrita e da reflexão sobre a reprovação mediante imprecisões na escrita infantil que poderiam ser resolvidas com o tempo (troca de letras, por exemplo, um K no lugar da sílaba CA).

Em termos metodológicos, os professores eram orientados a lerem para as crianças e a permitirem o acesso a materiais escritos (revistas) mesmo sem serem alfabetizadas, estimulando a escrita infantil por meio da exposição ao alfabeto. Sugestões de trabalho eram também oferecidas pela coordenação do projeto, como prateleiras com produtos (de higiene, por exemplo, que eram etiquetados e estimulavam a leitura e a escrita das crianças), uso de rótulos, reorganização física da sala e estímulo a um relacionamento cordial entre os sujeitos que conviviam na escola. Destacamos um fragmento de suas respostas:

Profissional 1¹: [...] eram as formas que a gente encontrava para dizer para a professora não jogue nada fora [...] NÃO... não é jogar nada que você já sabe... fora... [...] então agora a gente tem que jogar tudo fora (passar) menino sem saber... nada disso... nada disso... nós vamos repensar... REVER... as formas que nós já aprendemos fazer e vamos BUSCAR fazer diferente [...].

De fato, conforme apreendemos dos conceitos de alfabetização presentes no documento analisado no tópico imediatamente anterior, não era necessário abrir mão das práticas existentes. O argumento de que não seria necessário esquecer o que os professores sabiam não se constituía, portanto, em mera retórica.

1 Fizemos a opção por diferenciar os profissionais envolvidos nesta pesquisa por meio de sua enumeração. Todas as transcrições das entrevistas seguem convenções definidas por 1 [...] Favero, L. L.; Andrada, M. L. C. V. O.; Aquino, Z. G. O. (1999), grupo de pesquisadores que tem investido em estudos sobre as diferenças entre as modalidades de linguagem oral e escrita. Essas normas são apresentadas na obra intitulada Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.

As respostas das professoras, por sua vez, enunciam, em sua maioria, a deficiência do sistema em subsidiá-las teórica e metodologicamente num cotidiano que exigia intensas ressignificações. Uma delas afirma que “[...] *cada um usava aquilo que dominava e sabia* [...]” (fragmento de entrevista de Profissional 2). Outras professoras apontam, de forma bem enfática, que não houve orientação para o ensino da leitura e da escrita. Por isso, precisaram buscar, autonomamente, respostas para suas questões e dúvidas por meio de leituras, vivência e troca de experiências. Diante da dificuldade de romper com uma prática orientada pelos métodos tradicionais de alfabetização e de ausência de orientações para a mudança que se fazia necessária, era possível que cada um usasse o que dominava, ou seja, mantivesse práticas *tradicionais* de alfabetização.

Dentre os encaminhamentos para o trabalho com a alfabetização rememorados pelas professoras, organizamos as orientações pedagógicas em quatro eixos: 1) o trabalho com o texto na alfabetização; 2) o trabalho construtivista; 3) as mudanças metodológicas; 4) as informações técnicas a respeito do Bloco Único.

No primeiro eixo, concentramos as orientações para o ensino da leitura e da escrita especificamente e percebemos a extensão de muitas discussões propostas pelos documentos. Incluímos nesse eixo as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e, especificamente, ao trabalho com as sílabas. Nessa direção, agregamos as afirmativas sobre a necessidade de diversificação dos tipos de textos a serem propostos em sala de aula e a ênfase sobre a adoção de métodos analíticos no lugar do método silábico, tentando trabalhar com o texto para ensinar as sílabas (relato mais mencionado pelas professoras).

Profissional 3: [...] a gente trabalhava das sílabas para as palavras depois para as frases... para o texto... aí quando veio o bloco não... era das frases ou às vezes de um texto pequeno... aí vinha até chegar... às sílabas...

Como mencionamos, a metodologia a ser adotada seria a partir do texto. Carvalho (2002, p. 47) evidencia alguns elementos desse trabalho, compreendendo-o como forma de “[...] aprender alguns fatos sobre o sistema da escrita e, possivelmente, descobrir algumas relações entre a escrita e a fala”. Para essa autora, o aluno terá mais motivação em aprender a ler e a escrever uma vez que essa metodologia dá a “[...] impressão de que ele caminha rápido para chegar ao que interessa: a compreensão de uma mensagem”. Nesse caminho, essa mesma auto-

ra detalha o procedimento metodológico, que deveria se iniciar pela exploração do texto, seguida de sua decomposição em frases e posterior análise. Na sequência, o professor deveria ainda analisar as palavras que compõem essas sentenças por meio de exercícios, como distinção de sílabas iguais, contagem de sílabas, rimas (ações entendidas como memorização de vocábulos e sua posterior comparação) etc. O trabalho seria concluído com a formação de novas palavras, frases e a criação de novos textos em grupo. Acreditamos que essa era a metodologia que se pretendia desenvolver nas classes de Bloco Único nesse período, deixando-nos claro que o trabalho com o texto se reduzia a sua compreensão como encaminhamento para a aprendizagem dos segmentos menores da língua.

Voltando aos dados da pesquisa, no eixo que discriminamos como trabalho construtivista, as questões mais recorrentes nas enunciações docentes tratam da centralização do processo educativo na criança: orientações sobre valorização das ideias infantis e de seus conhecimentos prévios, bem como de seu cotidiano e do que fosse significativo para ela; ênfase sobre o trabalho do professor que não devia intervir, mas, esperar pelo ritmo da criança, apenas observando e registrando os conhecimentos construídos por elas. O fragmento do relato abaixo traduz essas ideias finais, implicações pedagógicas construtivistas intensamente criticadas pelas professoras.

Profissional 4: [...] observar o que o aluno estava... [...] fazendo né? olhando... as descobertas... era como se o aluno tivesse que construir o seu próprio conhecimento... a partir das coisas observadas por ele... [...] ah outra coisa... ressaltando que... não podia usar cartilha nem livro... didático... tinha que deixar as crianças – como eu te falei – disPERsa... para que eles/para que elas construíssem o conhecimento... [...] interagir com os colegas e tudo o que tivesse ao seu redor... tinha que fazer registro de TUDO que a criança tivesse contato... e induzi-la a fixar tudo o que ela tivesse observado... era como se fosse assim um tema gerador... não vou dizer para você que não era uma coisa legal... ERA... ainda É – se tivesse que voltar... – mas voltar de forma assim... mais conCREta... de forma assim... mais eficiente... com [...] maior recurso... mais recursos... [...].

Segundo a declaração, além da observação de um desenvolvimento natural do aprendiz, a professora recorda-se das interdições sobre o uso das cartilhas (reflexo das críticas da época). Esse último dado provocou-nos uma inquietação, uma vez que as cartilhas foram os recursos disponíveis mais citados pelas professoras

para o trabalho nas classes do Bloco Único conforme podemos observar na Tabela 1, construída a partir de indicativos das profissionais sobre materiais utilizados na vigência do Bloco Único.

Tabela 1 – Bases materiais para o trabalho no Bloco Único

Materiais apontados²	Reincidência de respostas
Livros didáticos e/ou cartilhas	10
Material elaborado pelo próprio professor	9
Jogos	7
Livros para leitura (literatura, revistinhas)	4
Material adquirido pelo professor	3
Brinquedos	3
Mimeógrafo	2
Cartolina e pincel atômico	1
Jornais	1
Gravuras	1
Material em EVA, ³ materiais concretos e material dourado	1

Fonte: As autoras

Diante do fato de as professoras mencionarem as cartilhas e livros didáticos como recursos disponibilizados para realização do trabalho docente, indagamos: por que as cartilhas foram mantidas em um período de intensas críticas a elas? Elas refletem um fazer do professor à revelia do proposto pelos órgãos centrais? Desvelam incoerências nas políticas públicas? Podemos, de acordo com os diálogos com os professores, apenas afirmar que a interdição das cartilhas não impediu a sua entrada nas escolas.

Retomando nossa discussão a respeito das principais orientações para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita no Bloco, algumas professoras lembraram orientações meramente metodológicas para o trabalho. Tratam da necessidade da interdisciplinaridade (que decorre de afirmações sobre a importância de um trabalho contextualizado e interligado); da inserção de jogos, brincadeiras, música e trabalho em grupo na rotina pedagógica; da necessidade de organização da sala em semicírculo; do trabalho com recorte e colagem; da diversificação de atividades; da priorização da leitura e da escrita em detrimento das demais disciplinas; e do desenvolvimento de atividades sem se prender à cartilha.

No quarto eixo, englobamos afirmativas decorrentes de discussões promovi-

² O quantitativo final supera o número de professoras entrevistadas na medida em que algumas apontaram um ou mais materiais disponíveis na época para o trabalho nas salas do Bloco Único.

³ Material emborrachado muito utilizado na elaboração de jogos pedagógicos e outros elementos de decoração.

das a respeito do ensino em ciclos e centradas sobre a não obrigatoriedade de alfabetização em um ano, a reorganização do tempo escolar e a promoção automática.

A interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, a reorganização do espaço físico da sala, o trabalho diversificado, bem como questões específicas do Bloco são apontamentos que aparecem no discurso da coordenação do projeto, nas pautas das formações pedagógicas propostas pelo município e nos documentos normativos do projeto, o que nos revela o alcance dessas discussões e a profundidade com que vinham sendo vivenciadas pelos professores. Essas orientações afetaram o trabalho docente de alguma forma. Porém, a constatação de poucos momentos coletivos de reflexão pode explicar, no contexto de implantação do Bloco Único, a perpetuação de práticas tradicionais de alfabetização.

Associado a isso, percebemos que, para aquelas professoras que se lembram de encaminhamentos para o ensino da leitura e da escrita no Bloco, as discussões traduzem um movimento de ressignificação: discute-se o construtivismo, algumas metodologias são alteradas, a reorganização do tempo escolar é reafirmada. As críticas às cartilhas e aos métodos tradicionais são mencionadas, entretanto o que prevalece é o método analítico de alfabetização, desconsiderando que esse trabalho assume os mesmos contornos dos métodos sintéticos, sustentados por uma concepção tradicional de ensino.

4. Entre o prescrito e o vivido: as práticas docentes

Com a finalidade de compreender as vivências educativas nas classes de Bloco Único, solicitamos às professoras que descrevessem uma aula que julgassem ter sido interessante na época em que assumiram essas classes. Notamos modificações, mas os métodos tradicionais de alfabetização permaneceram como orientadores do ensino da língua portuguesa.

Entre diálogos que envolveram narrativas sobre aulas específicas, projetos desenvolvidos e a prática efetivada nas classes de alfabetização de forma geral, apreendemos que as práticas tradicionais de ensino se mantiveram; o trabalho alfabetizador envolveu segmentos maiores que a sílaba (o que não as distancia dos métodos tradicionais de alfabetização); e os jogos foram utilizados para o ensino de conhecimentos gramaticais.

Dentre as professoras que afirmaram uma prática alicerçada sobre os métodos tradicionais de alfabetização, algumas foram enfáticas ao pontuar que

trabalharam com a silabação e o ecletismo também foi sinalizado por outras que associaram o construtivismo ou a inserção do texto (reportagens, cantigas de roda, encartes) ao trabalho com as sílabas ou com outros métodos tradicionais de alfabetização. Para esse trabalho, as professoras afirmaram o uso da literatura ou de *leiturinhas* (textos curtos), a elaboração de livros, o uso de listas, a necessidade de trabalho diversificado e partir do cotidiano infantil, a utilização de cartazes e de material concreto, as atividades de recorte e colagem (com encartes, jornais, revistas, rótulos), as aulas passeio, a contação de história (que não era rotineira), o trabalho com as datas comemorativas e o uso do ditado. Referiram-se, também, ao trabalho em grupo e à utilização de cartazes com palavras que se iniciavam com determinadas sílabas ou com as letras do alfabeto.

Quanto às professoras que afirmaram desenvolver um trabalho de alfabetização com segmentos da língua maiores que a sílaba, as palavras e os textos eram os pontos de referência para o trabalho. O objetivo era desenvolver um planejamento que culminasse com a análise das sílabas que compunham determinada palavra-chave (seja ela retirada do texto, seja definida previamente). Portanto, o texto, inserido nas práticas de alfabetização, atendia ao objetivo central que ainda permanecia sendo o ensino da sílaba.

Para isso, alguns encaminhamentos metodológicos foram mencionados pelas professoras. Referiram-se à diversificação de textos; ao trabalho em grupo; à adaptação de atividades aos níveis das crianças; à utilização de textos lacunados (textos já conhecidos pelas crianças que deveriam ser completados com palavras que estivessem faltando), de atividades diferenciadas, de projetos; à realização de teatros; e ao uso de palavras do cotidiano infantil. Foram mencionados, também: a ênfase à oralidade; a necessidade de exposição das produções infantis; o recorte e a colagem; a *etiquetagem* de elementos da sala de aula; o trabalho com jogos, com produção de textos e/ou frases, com aulas passeio, com o desenho (muitas vezes para registrar o significado de determinada palavra) e com a interdisciplinaridade. A contação de história ou a organização da hora da leitura também foram citadas, bem como o uso de material concreto e da música, além da elaboração de textos coletivos.

Interessante registrar que, no diálogo com essas professoras, ouvimos a afirmação de desenvolvimento de um trabalho que associava diferentes métodos de alfabetização e vinculava o construtivismo aos métodos tradicionais ou ao lúdico. Todas reafirmaram que o objetivo maior era a alfabetização das crianças e, para isso, tentavam qualquer estratégia.

A escuta das professoras, portanto, permitiu-nos constatar que as práticas pedagógicas mantiveram-se referenciadas nos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos ou analíticos), mas com algumas nuances constituídas a partir das discussões instigadas pelo trabalho com o texto e pelo ideário construtivista. Essas modificações metodológicas e, até mesmo, conceituais, estão eivadas das intensas discussões da época.

Analisando algumas *Fichas Descritivas*⁴ elaboradas na vigência do Bloco Único, visibilizamos esses elementos citados. No que se refere ao ensino da língua portuguesa, observamos a gradação no trabalho de ensino da língua: primeiramente, o ensino das letras ou sílabas; posteriormente, a produção de frases; e, por último, de textos escritos. Assim, em cada relatório de avaliação (que era bimestral), verificamos a progressão ditada pelas antigas cartilhas de marcha sintética.

Nessas *Fichas Descritivas* ainda notamos uma preocupação com o registro das diferentes dimensões da alfabetização: produção de textos orais e escritos, leitura, conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons. Quanto aos textos orais, quando estão presentes, aparecem sinalizados logo nas primeiras avaliações bimestrais do ano. No que se refere aos conhecimentos sobre a língua, além do trabalho com as sílabas, há registros quanto à apropriação da direção da escrita, do espaçamento entre margens, dos alfabetos maiúsculos e minúsculos de imprensa e cursivo e dos sinais gráficos. No que se refere à produção de textos escritos e à leitura, os docentes mostravam o trabalho direcionado pelas sílabas. O processo de alfabetização, portanto, focalizava o reconhecimento das sílabas e dos sons que produzem como unidade a ser aprendida. Esse fato nos permite inferir que esta dimensão da língua (os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética) era hipervalorizada.

Além de uma aprendizagem progressiva de frases e textos, da preocupação com diferentes dimensões da alfabetização e da centralização do ensino da língua nas sílabas, identificamos algumas fichas avaliativas com a definição de níveis de evolução da escrita pela criança fundamentados nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). Em meio à implementação de uma proposta oficial de reorganização do ensino, portanto, os professores buscaram alternativas para o desenvolvimento do trabalho educativo nas classes do Bloco Único; responderam, portanto, às recomendações oficiais.

4 Documentos oficiais de registro do desenvolvimento infantil durante o tempo de permanência da criança nas classes do Bloco Único.

Nesse sentido, ponderamos sobre as respostas docentes que nos revelaram, além da manutenção de práticas tradicionais (acompanhadas, sim, de modificações metodológicas), tentativas de adaptação das propostas oficiais à realidade da escola. Sem desconsiderar a importância de muitas ressignificações propostas pelo projeto, todos os profissionais apontaram a necessidade de que essas discussões estivessem associadas diretamente à garantia de condições de trabalho e de formação continuada; enunciados que nos permitem compreender o porquê de muitas das ideias não terem sido efetivadas. As vozes desses profissionais indicaram questões importantes a serem pensadas na conjectura de inovações pedagógicas.

5. Considerações finais

Reiteramos nosso objetivo de compreender o movimento de implantação de uma política pública destinada à alfabetização de crianças no Espírito Santo na década de 1990, tensionando o movimento de proposta de mudanças e a permanência/manutenção de práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Sustentando-nos em opções teórico-metodológicas direcionadas por uma postura dialógica em frente aos enunciados produzidos – Bakhtin (2006, 2010) –, tentamos escutar diferentes vozes dessa trama discursiva constituída na vigência do projeto Bloco Único, compreendendo ativa e responsivamente as enunciações registradas em documentos escritos ou nas narrativas de professores que vivenciaram essas mudanças.

Assim, da leitura de documentos oficiais, apreendemos que, com o Bloco Único, no Espírito Santo, foi promovido um intenso movimento de mudanças teóricas e metodológicas da alfabetização. Na época, as críticas aos métodos *tradicionais* de ensino e ao conceito de alfabetização que os sustentavam impeliram uma nova dimensão ao processo de aprendizagem de língua escrita que abarcou também a atividade das crianças. Entretanto, os documentos deixam explícita a relação complexa entre o amplo e o específico na alfabetização, que acabou por reafirmar uma concepção de alfabetização que visava à mera aquisição das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo. Ouvindo as vozes dos professores, acompanhamos a tendência à permanência dos métodos criticados, principalmente os sintéticos.

A falta de espaços coletivos de discussão e de condições para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula foi apontada como elementos dificultadores

das mudanças pretendidas pelos órgãos gestores. Somamos a essa conjuntura o fato de que os próprios documentos escritos revelam possibilidades de articulação entre diferentes referenciais teóricos. Assim, nesse contexto, a adoção do sistema de ciclos e as mudanças conceituais podem ser entendidas como medidas que pretenderam índices de aprovação a baixo custo. As mudanças, contudo, pareciam depender apenas dos docentes, da sua capacidade de modificar a prática e de ver as crianças como ativas no processo de aprendizagem.

Esses sujeitos, entretanto, revelaram aquilo que se constitui como condição humana, segundo Bakhtin (2010): sua capacidade em descobrir-se por meio de sua autoconsciência e de rebelar-se contra qualquer definição à sua revelia, exteriorizante. Para o referido autor, o homem ultrapassa tudo o que ele é (ou o que desejam que ele seja), tudo que pode ser definido e previsto a despeito de sua vontade.

Acreditamos que o passado nos impõe a necessidade de ouvirmos esses sujeitos que conduzem o cotidiano escolar, mas também impõe a necessidade de investimento na educação para que melhorias ocorram. Em meio à retomada da instrução fônica como opção teórica e metodológica da Política Nacional de Alfabetização, essas discussões retomam seu lugar, afirmando-nos que esses profissionais têm muito a nos dizer a respeito de todas as deliberações oficiais que afetam a vida na escola.

Em nossas análises, percebemos que respostas docentes, muitas vezes julgadas como transgressoras, distanciam-se dos textos oficiais em muitos aspectos e criticam algumas de suas determinações. É preciso garantir espaços de discussão coletiva, em que nos reconheçamos partícipes de um mesmo projeto que reconheça a alfabetização como um direito das crianças e que assegure a elas esse direito.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M.. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

COELHO, J. M. L. **A experiência do ciclo de alfabetização (1986-1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife**: algumas reflexões. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. **Fundamentação teórico-metodológica – Bloco Único**. Vitória, 1993.

FAVERO, L. L.; ANDRADA, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FRANCO, M. C. C. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita**: concepção e prática pedagógica de professoras da rede municipal de Curitiba. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

LOPES, M. M. **O construtivismo-interacionista de Piaget e Ferreiro no bloco único de uma escola de 1º grau na rede municipal de ensino de Vitória**: em questão o conhecimento teórico-metodológico e o sentido sócio-político da prática educativa. 1997. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

QUIM, O. **Teoria e prática na percepção de professoras**: concepções construtivistas que fundamentam o processo de alfabetização em escolas de Alto Araguaia – MT. 2004. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

ROSA, D. E. G. **Abordagem construtivista em uma classe de ciclo básico de alfabetização**: do proposto ao projeto real. 1993. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUSA, I. M. de. **Alfabetização**: teoria e prática em (des)encontro uma reflexão sobre a implantação do ciclo básico no Estado de São Paulo. 1996. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Alessandra Pereira Carneiro

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás - UFG, mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT; possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Anápolis - Uniana. Atualmente ocupa o cargo de coordenadora pedagógica da Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação - Seduc. Possui experiência na área de Educação com foco em alfabetização e letramento. E-mail: ale2007.8@gmail.com

Cancionila Janzkovski Cardoso

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com estágio no *Institut National de Recherche Pédagogique* (Paris) e pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (aposentada) e Pesquisadora Associada da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR. Coordena o grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - ALFALE. E-mail: kjc.cardoso@gmail.com

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo. Autora de livros e artigos no campo da alfabetização. E-mail: clammgont@gmail.com

Eliane Peres

Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da Faculdade de Educação da UFPel. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (1989), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1995), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2000), com Estágio no Exterior (PDEE) na Universidade de

Lisboa. Realizou estágio de pós-doutorado (com bolsa CAPES) na University of Illinois at Urbana-Champaign (USA) em 2011-2012. Foi Fulbright Visiting Professor na University of Texas at San Antonio (USA), em 2018. E-mail: eteperes@gmail.com

Fabrcia Pereira de Oliveira Dias

Professora da Rede Municipal de Ensino da Serra (Espírito Santo). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo. E-mail: fabricia30@gmail.com

Francisca Izabel Pereira Maciel

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o grupo de pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” e o projeto de extensão de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROEF1) na UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. E-mail: emaildafrancisca@gmail.com

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – PPGE/FaE/UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, membro do grupo Cultura Escrita (GEPHE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital - NEPCED/CEALE. E-mail: icrisfrade@gmail.com

Joel Martins Luz

Professor Adjunto do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Coordena o grupo de pesquisa “Avoantes - culturas e acervos escolares”. É membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - ALFALE, atuando no seu Centro de Documentação. E-mail: joel@ufr.edu.br

Juliano Guerra Rocha

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professor da Educação Básica na Prefeitura de Itumbiara, Goiás, e na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Pesquisador vinculado aos grupos de pesquisa: “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC, UFMG/Ceale); “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU) e “Panecástia” (IFG). E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com

Lázara Nanci de Barros Amâncio

Professora Aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP de Marília-SP; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG de Goiânia. Pós-doutorado em Educação, Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita - ALLE (Unicamp-SP). Membro do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - ALFALE, da Universidade Federal de Rondonópolis -UFR. Autora de: “Cartilhas, para quê?” e “Grupos Escolares e Leitura. Mato Grosso (1910-1930)”. E-mail: nanci_barros@hotmail.com

Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - Seduc/MT. Doutora em Educação (UFMT). Participou do estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra-Portugal. Mestre em Educação (UFMT). E-mail: lu_vicencia@yahoo.com.br

Luciane Miranda Faria

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - PPGL/UNEMAT/Cáceres. Integra o grupo de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada - LINTECLA. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT. Foi professora formadora da área da Linguagem do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso - CEFA-

PRO/Cáceres. Atualmente, é coordenadora de Gestão Escolar e Rede da Diretoria Regional de Educação - COGER/DRE/Cáceres. E-mail: lucimfaria@gmail.com

Maria R. L. Mortatti

Poeta, escritora e professora titular da Universidade Estadual Paulista - Unesp. Livre-Docente pela Unesp. Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara-SP; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-SP - Unicamp. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Marília. Atuou em escolas públicas e particulares paulistas, como professora de língua portuguesa e literatura e coordenadora pedagógica. É líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil - GPHEELLB. É Presidente Emérita da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf. E-mail: m.mortatti@unesp.br

Marijâne Silveira da Silva

Professora credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - PPGE/UFMT e lotada, provisoriamente, no Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação - DTFE/UFMT. Pós-doutora, Doutora e Mestre em Educação - UFMT. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM/UFMT). E-mail: novo.email.marijane@gmail.com

Raquel Cristina Baêta Barbosa

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na unidade Ibirité, contratada pelo Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte e professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. É coordenadora do projeto de extensão Clubinho de leitura literária, da Estácio-BH. Pertence ao grupo de extensão “Um clube todo seu”, e ao Grupo de Cultura e Escrita. E-mail: raquel-baeta@gmail.com

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Docente da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR/MT, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGedu/UFR – e na graduação em Pedagogia. Possui doutorado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. É membro do grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar - ALFALE. E-mail: sandra.franciscatto@ufr.edu.br

Sheila Cristina Ferreira Gabriel

Professora Assistente do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em História pela UFMT, Campus de Cuiabá, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT/CUR; Bacharel em Biblioteconomia pela Fundação Universitária do Oeste de Minas. Possui experiência em biblioteconomia, atuando na docência do ensino superior e em biblioteca universitária. É membro do grupo de pesquisa ALFALE e participante do Projeto de Pesquisa e Extensão Centro Memória Viva. E-mail: sheilagabr@gmail.com

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Possui graduação em Letras e em Pedagogia, mestrado em Educação pela UFMT, doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP e realizou seus estudos de pós-doutoramento na UNESP. É professora na Universidade Federal de Rondonópolis e trabalha nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação (PPGEdu/ICHS/UFR). É membro do grupo de pesquisa ALFALE e integrante da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e do GT-10 da ANPEd. E-mail: silviapilegi@gmail.com

Tânia Maria F. Braga Garcia

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas - NPPD/UFPR. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro da Diretiva da International Association for Research on Text-

books and Educational Media- IARTEM. Principais temas de interesse: Didáticas e Práticas Escolares; Formação de professores; Manuais Escolares; Pesquisas em Educação, Abordagens etnográficas e colaborativas. E-mail: tanbraga@gmail.com

Terezinha Fernandes

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-doutora em Educação (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ). Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Doutorado Sanduíche (UAb) Portugal. Mestre em Educação (UFMT). Membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação na Educação - LêTece/UFMT e Pesquisa, Docência e Cibercultura - GpDOC/UFRRJ. E-mail: terezinha.ufmt@gmail.com