

Magda Soares — Anne-Marie Chartier — Ana Luiza Jesus Costa — Cancionila Janzkovski Cardoso — Cecília Maria Aldigueri Goulart — Cláudia Maria Mendes Gontijo — Cleonara Maria Schwartz — Diana Gonçalves Vidal — Eliane Peres — Estela Natalina Mantovani Bertoletti — Fernando Rodrigues de Oliveira — Francinaide de Lima Silva — Iole Maria Faviero Trindade — Isabel Cristina Alves da Silva Frade — Lázara Nanci de Barros Amâncio — Lilian Lopes Martin da Silva — Márcia Cristina de Oliveira Mello — Maria Arisnete Câmara de Moraes — Maria do Rosário Longo Mortatti — Norma Sandra de Almeida Ferreira — Rachel Duarte Abdala

Alfabetização no Brasil

uma história de sua história

Maria do Rosário Longo Mortatti
Organizadora



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI

(ORG.)

Alfabetização no Brasil

uma história de sua história



Marília

2011

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretora:

Profa. Dra. Mariângela Spotti Lopes Fujita

Vice-Diretor:

Dr. Heraldo Lorena Guida

Copyright© 2011 Conselho Editorial

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

José Blanes Sala

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Mariângela Braga Norte

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ubirajara Rancan de Azevedo Marques

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

A385 Alfabetização no Brasil : uma história de sua história / Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011.
x, 312 p. ; 23 cm

ISBN 978-85-7983-178-2

DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-178-2>

1. Alfabetização – História – Brasil. 2. Cultura escrita.
3. Ensino da leitura. I. Mortatti, Maria do Rosário Longo.

CDD 372.410981

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

Apresentação <i>Carlota Boto</i>	i
PARTE I	
O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita <i>Maria do Rosário Longo Mortatti</i>	1
Magda Soares na história da alfabetização no Brasil <i>Maria do Rosário Longo Mortatti; Fernando Rodrigues de Oliveira</i>	25
Encontro em Marília <i>Magda Soares</i>	35
A contribuição de Rogério Fernandes à história da alfabetização <i>Márcia Cristina de Oliveira Mello</i>	39
PARTE II	
1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? <i>Anne-Marie Chartier</i>	49
Contribuições do GPHELLB para o campo da história da alfabetização no Brasil <i>Maria do Rosário Longo Mortatti</i>	69
Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica <i>Estela Natalina Mantovani Bertoletti</i>	95
O Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil <i>Diana Gonçalves Vidal; Rachel Duarte Abdala; Ana Luíza Jesus da Costa</i>	109

Contribuições para história da leitura no Brasil: elementos de dissertações de mestrado e teses de doutorado <i>Norma Sandra de Almeida Ferreira ; Lilian Lopes Martin da Silva</i>	135
História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos “diários de classe” como fonte documental <i>Lázara Nanci de Barros Amâncio; Cancionila Janzkovski Cardoso</i>	155
História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa Isabel Cristina Alves da Silva Frade	177
Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo <i>Cláudia Maria Mendes Gontijo; Cleonara Maria Schwartz</i>	201
Caminhos e descaminhos investigativos na área da alfabetização <i>Iole Maria Faviero Trindade</i>	221
A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FAE/UFPEL) <i>Eliane Peres</i>	243
A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes; Francinaide de Lima Silva</i>	265
Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas <i>Cecília M. A. Goulart</i>	283
Sobre os autores	301

APRESENTAÇÃO

Carlota Boto

O tema da história da alfabetização tem sido bastante debatido em nosso país na produção acadêmica contemporânea. Sabe-se que esse é um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação. Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve — em uma trajetória de longa duração — a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações. Sem isso, não chegaremos a qualquer patamar de desenvolvimento sustentável.

O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE) - ocorrido, sob organização da Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - campus de Marília, entre 8 e 10 de setembro de 2010 — teve por principal finalidade congregar teóricos e grupos de pesquisa que desenvolvem trabalhos sobre a história da alfabetização, tendo em vista abordar a constituição do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita nas diferentes regiões do Brasil. Na trajetória de uma tradição desbravada por gerações anteriores — destacando-se aqui a primorosa obra de Magda Soares, bem como o consagrado trabalho de Paulo Freire —, Maria do Rosário Longo Mortatti destaca-se como líder no campo da investigação acerca do tema, desde que publicou pela Editora UNESP, no final dos anos 90, sua tese de livre-docência, sob o título *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876-1994* — que hoje, pode-se dizer, é a maior referência nacional para os estudos do campo.

Se, nas décadas precedentes, o estudo da alfabetização foi conduzido primordialmente pela interpretação linguística ou pela crítica política, nos anos 90, a tendência predominante foi a de recorrer ao procedimento historiográfico para deslindar a trajetória de práticas escolares, com ênfase na vida cotidiana, nos rituais e nos vestígios

da cultura pedagógica. O pioneirismo da abordagem de Maria do Rosário Longo Mortatti decorre dessa matriz analítica: reconstituir os “sentidos da alfabetização”, perscrutando as cartilhas que, em diferentes tempos, nos foram dadas a ler.

Estudar a alfabetização sempre foi um tema e um problema na produção da pesquisa pedagógica. Compreender a cultura específica produzida no interior da escolarização significa também percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades. A norma culta da língua portuguesa torna-se registro específico, mediante o qual a escola dá a ver sua maneira de lidar com o universo das letras. Ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado. Essa identidade firma-se progressivamente à luz de determinadas circunscrições históricas e geográficas. Tal identidade tem, ao mesmo tempo, um traçado prescritivo e uma dimensão prática. Ou seja: é possível pensar no trabalho de alfabetização à luz da organização sugerida pelas orientações curriculares, em diferentes momentos e movimentos de nossa trajetória histórica. Mas é possível também compreender como tais sugestões, roteiros e normas se traduzem nas mais diversas práticas do ensino nas salas de aula. Será que, quando os professores fecham as portas, aquilo que eles fazem é o que era suposto que eles fizessem? Como os professores alfabetizadores traduzem no dia-a-dia de suas escolas as maneiras pelas quais eles próprios foram alfabetizados? Até que ponto professores experientes atualizam suas formas de alfabetizar?

Vivemos hoje uma realidade na qual a alfabetização como prática social tem por paralelo a aceção de uma alfabetização digital. Como articular a cultura das letras com a cultura das telas de computador? Presenciamos claramente uma fronteira tecnológica que os especialistas reconhecem ser similar àquela que transferiu o suporte do rolo de papiro para o livro em códice; e depois transformou o livro em códice manuscrito em livro impresso. Hoje trafegamos do livro para a tela, do suporte material do papel para a escrita virtual do computador. De todo modo, convivemos com distintas formas de expressão que se sucedem e que mantêm coexistência. Escrevemos em cadernos, lemos em livros, lemos e escrevemos no computador. A história dos modos de aprender a ler oferece claramente pistas e vestígios que serão operativos para compreendermos o lugar de nossa produção.

Este livro apresenta o conjunto das reflexões desenvolvidas a partir e por inspiração do I SIHELE. Nele poderão ser encontrados relatos acerca das tendências e das diferentes orientações teóricas e metodológicas acerca da história da alfabetização no Brasil. Primeiramente há uma exposição de Maria do Rosário Longo Mortatti sobre as finalidades e os resultados obtidos no I SIHELE. A organizadora desta coletânea mapeia criteriosamente as pesquisas apresentadas no evento, tanto no tocante aos enfoques trabalhados quanto no que se refere ao rol de instituições que participaram.

A seguir, Maria do Rosário Longo Mortatti, juntamente com Fernando Rodrigues de Oliveira, expõem um belo texto de homenagem a Magda Soares. À guisa de tributo, e sublinhando que todos somos herdeiros das trilhas por ela desbravadas, o trabalho de Magda Soares é aqui minuciosamente palmilhado, mediante a confluência entre sua história de vida e a elaboração de sua obra teórica. Com rigor conceitual, mas sem abrir mão da sensibilidade e do afeto, esse capítulo evidencia a relevância da grande educadora expressa na figura humana e intelectual de Magda Soares e da magnífica obra por ela produzida; obra essa que ecoa como diretriz que norteia o caminho dos que vieram depois. Em seguida, a própria Magda Soares “toma a palavra”, elaborando belíssima e comovente narrativa sobre o que eu chamaria aqui de “tempo em profissão”. Evocando mensagem do poeta Manuel Bandeira, Magda recorda sua própria trajetória como pesquisadora, na perspectiva de um voltar-se para trás sem submergir ao olhar da nostalgia. Suas palavras ilustram em poucas páginas a tensa relação entre a obra concluída e o movimento do autor para apreciá-la. Ao voltar-se para a reconstituição do próprio trajeto, Magda Soares evidencia sua grandeza intelectual: ao invés de falar de si mesma, prefere acentuar o que supõe ser a continuidade e as permanências de seu trabalho. Por suas palavras, lemos a generosidade da educadora entremeada ao vigor da estudiosa e ao rigor da pesquisadora. Trata-se de uma mestra. E é assim que Maria do Rosário a apresenta.

Márcia Cristina de Oliveira Mello presta homenagem póstuma ao grande historiador da educação português, que recentemente nos deixou. Intelectual e militante, Rogério Fernandes nunca permitiu que sua vocação intelectual impedisse o pleno engajamento político. Pesquisador e professor, Rogério Fernandes singularizava-se por entretecer conhecimento teórico e tato pedagógico. Por suas mãos, gerações de pesquisadores foram formadas. Rogério Fernandes trabalhou em Portugal com a história do ensino da leitura e da escrita — no campo do que o século XVIII por ele estudado concebia por “primeiras letras”. Seu trabalho *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*, lançado em Portugal no ano de 1994, é a principal referência no campo da produção portuguesa sobre a escolarização primária. A história da educação portuguesa seria outra se não contasse com a inestimável contribuição de Rogério Fernandes para a história da alfabetização. Nos anos mais recentes, Rogério possuía interlocução bastante ampla com inúmeros pesquisadores da história da educação brasileira. Foi ele um dos grandes responsáveis — no campo da educação — pela integração dos caminhos da pesquisa historiográfica portuguesa e brasileira. Com a generosidade que caracterizava sua pessoa, Rogério Fernandes certamente contribuiu para que, lá e cá, aprendêssemos a escrever melhor a história do aprender a ler e a escrever.

Anne-Marie Chartier — em capítulo intitulado “1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço?” — trabalha basicamente a transformação operada no cenário internacional acerca da história da leitura como objeto de investigação. Diz Chartier que, até o início dos anos 80 do século passado, a

história do ensino da leitura era apenas um capítulo da história do ensino. E em 2010, esse cenário foi radicalmente modificado, já que a história da leitura tornara-se indagação prioritária dos estudos da história cultural. Anne-Marie sublinha que a relevância acadêmica dos trabalhos sobre a história do ensino do ler e do escrever conjuga-se com sua inequívoca importância didática. Sendo assim, é na confluência da pedagogia, da linguística e da história que acontecem os estudos acerca do tema. O trabalho de Chartier desenvolve também os modos pelos quais o ensino da leitura vale-se de manuais escolares e estes inscrevem em suas páginas claras mensagens de cariz moral, prescrevendo orientações de pensamentos, de sentimentos e de comportamentos. A história da leitura escolar implica — como adverte a autora — não apenas a compreensão do trajeto dos métodos, mas também da história dos conteúdos culturais que são dados a ler pelas novas gerações. Será que as diferentes gerações, que liam coisas diferentes em suas primeiras experiências de leitura, liam de maneira igual? Ou poder-se-á entender que conteúdo e forma são dois aspectos de um mesmo processo; posto que, alterados os conteúdos que se dão a ler, serão também alteradas as formas de ler? Trabalhando a produção francesa acerca do tema, Chartier comenta o debate clássico acerca dos partidários do método analítico ou global de ensino da leitura e os adeptos do chamado método sintético. A autora conclui recordando que, quaisquer que sejam as perspectivas em tela, pensar o aprendizado da leitura requer muito mais do que uma questão técnica. É imprescindível estabelecer nexos entre modos de aprender a ler, dinâmicas intrínsecas ao texto e contextos específicos que conferem suporte tanto à letra do texto quanto à prática da leitura. Assim, questões como a desigualdade social e seus prolongamentos nas desigualdades escolares, bem como as clivagens sociais que determinam a seleção de elites culturais, são igualmente elementos-chave do trabalho de Anne-Marie Chartier. Remetendo-se à longa duração, a autora francesa ilumina o debate brasileiro, oferecendo pistas metodológicas para a compreensão do objeto.

Maria do Rosário Longo Mortatti, em “Contribuições do GPHELLB para a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”, debruça-se sobre a análise dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Essa equipe, criada em 1994 na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, constitui um programa de pesquisa liderado pela própria Prof.^a Dr.^a Maria do Rosário Longo Mortatti, cuja produção incide, dentre outras temáticas, sobre a história do ensino inicial da leitura e da escrita no processo de escolarização. Oferecendo minuciosa análise dos trabalhos desenvolvidos, defendidos e publicados pelo grupo, a autora constrói quadros explicativos que mapeiam o conjunto da produção, destacando seus enfoques e as diferentes ênfases dos trabalhos. Quanto ao conteúdo apresentado, esse capítulo evidencia a fertilidade teórica de equipes de pesquisas voltadas para programas de investigação compartilhada. Quanto à forma, o capítulo é exemplar por conferir ao leitor estudioso do assunto instrumentos conceituais e ferramentas metodológicas, capazes de fomentar investigações, desdobradas por novos territórios de pesquisa.

Estela Natalina Mantovani Bertoletti — em capítulo intitulado “Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa história” — elabora reflexão historiográfica para meditar acerca das possíveis correlações, impressas no ato de qualquer pesquisa histórica, entre passado, presente e futuro. Na sequência, trabalha a *Cartilha do Povo* e a cartilha *Upa, Cavalinho*, ambas de autoria de Lourenço Filho, voltadas para alfabetização. A propósito do tema, Bertoletti medita sobre o lugar específico ocupado pelas cartilhas como importantes suportes textuais da história dos modos de aprender a ler e a escrever nas escolas. A análise empírica é, portanto, enriquecida pela reflexão teórica, que, por sua vez, oferece elementos para debate dos textos e do contexto que os caracterizou.

O capítulo de autoria de Diana Gonçalves Vidal, Rachel Duarte Abdalla e Ana Luiza Jesus da Costa tem por objetivo demonstrar o conjunto das atividades desenvolvidas no interior do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e sua contribuição para a história da educação, mais especificamente, para a história da alfabetização no Brasil. Recorrendo às várias etapas de constituição da equipe, instaurada também no princípio dos anos 90, as autoras recordam a trajetória do grupo, sublinhando especialmente os trabalhos elaborados em dois momentos. Há uma primeira fase, na qual estudos sobre a infância e sobre a criança desdobraram-se em escritos sobre a transformação da criança em aluno e sobre a produção de uma história da escola primária conectada à história do ensino do ler e do escrever e à história da cultura material da escolarização. Trilhando perspectivas teórico-metodológicas mediadas pela história cultural, o grupo foi inovador por investigar os rituais, os modos de constituição dos usos e dos costumes da vida em escolas, em seus diferentes tempos e espaços. Isso produziu trabalhos sobre registros da caligrafia, sobre a organização, em salas de aula, dos primeiros escritos e das primeiras leituras. O programa de investigações efetivado pela equipe desdobrou-se, posteriormente, em outra vertente, relativa ao estudo de processos de alfabetização de jovens e adultos. O capítulo abarca também uma explicitação dos principais referenciais teóricos e metodológicos inscritos nas pesquisas do NIEPHE.

Norma Sandra de Almeida Ferreira e Lilian Lopes Martin da Silva discorrem sobre os estudos produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita - ALLE/Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O levantamento feito pelas autoras quantifica os trabalhos produzidos na Faculdade de Educação da UNICAMP, repartindo-os por diferentes fases do grupo. As autoras desenvolvem panorama de diferentes tendências na produção acadêmica sobre a história do livro e da leitura. Alguns dos principais trabalhos desenvolvidos na equipe são diretamente mobilizados como eixos de orientações relativas às formas de ler, ou à guisa de práticas inscritas em diversos estilos de fontes primárias. Há notado destaque para a acepção de leitura e de escrita no âmbito do modelo de ensino graduado na escola primária

republicana, compreendido como um modelo de comunidade de leitores que partilham movimentos próprios de leitura acionados à luz de determinações normativas e de expectativas comuns. As autoras sublinham, ainda, o leitor escolar como sujeito portador de identidade própria. Qualquer leitor, quando procede ao ato da leitura, inscreve nele novos sentidos, reinventando seus traços e conferindo ao texto dimensões inauditas não previstas nas originais intenções do autor. A prática da leitura apresenta, por ser assim, uma inventividade a ser perscrutada em variadas formas de ler.

Lázara Nanci de Barros Amâncio e Cancionila Janzkovski Cardoso relatam a história do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) da Universidade Federal de Mato Grosso. A pesquisa aqui apresentada concentra-se na explicitação de livros de escrituração escolar e diários de classe, bem como as menções — feitas pelos mesmos documentos — a títulos de cartilhas e procedimentos considerados típicos da alfabetização. Destacando a periodização e as características dos dois registros, verifica-se como nos anos 70, do livro de escrituração escolar, instituiu-se o diário de classe; e o que isso significou do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista administrativo.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade — do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)/Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais — estuda a alfabetização, indagando conceitos e tendências na produção desse campo. A criteriosa reflexão aqui apresentada fornece, nesse sentido, chaves conceituais para apreender os modos pelos quais a acepção de leitura é traduzida no cenário escolar. Percorrendo vasta produção, Frade trabalha tendências de história da alfabetização, mapeando orientações teóricas, métodos e abordagens. A autora destaca a ideia segundo a qual os modos individuais e coletivos de aprender a ler constroem representações e horizontes culturais. Nesse sentido, elabora reflexão singular e original, que oferece elementos para que se possam conferir novos recortes analíticos para o território da história da alfabetização. Depois, alguns registros da literatura são mobilizados, como exemplares da evidência dos indícios, em fontes menos óbvias, da história da educação e especialmente da história da escola.

Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz discutem a pesquisa produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tomando por base a noção de texto desenvolvida por Bakhtin, as autoras debruçam-se sobre os significados inscritos na circulação de textos em diálogo com outros textos. A partir de sólido comentário sobre os sentidos traduzidos pelos diferentes textos, as autoras acentuam a dimensão de intertextualidade, mediante a qual o discurso é produzido por polifonia ou interlocução de várias vozes. À luz de tais orientações teóricas, o trabalho oferece criteriosa análise dos estudos produzidos no Estado do Espírito Santo, com destaque para os debates que tiveram lugar na imprensa sobre a polêmica dos métodos de ensino. Esse capítulo sublinha e enfatiza a polêmica entre os métodos analíticos e os métodos sintéticos, conferindo prioridade à discussão

acerca do método João de Deus, muito proeminente no debate pedagógico do Espírito Santo, no final do século XIX. As cartilhas de Francisco Midosi e a *Cartilha Sodré* — cada uma delas situada em sua época em Portugal e no Brasil, respectivamente — também são temas dessa pesquisa, que articula a discussão sobre cartilhas com a descrição de programas de ensino e orientações prescritivas acerca do tema.

Iole Maria Faviero Trindade — do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e da linha de pesquisa Estudos Culturais e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — desenvolve o que qualifica por “caminhos e descaminhos investigativos do NECCSO”, no âmbito da produção institucional e acadêmica na área da alfabetização. Refletindo sobre a produção teórica do campo, a autora aprofunda-se na interpretação da alfabetização como processo de firmamento de subjetividades. Se a aquisição da língua escrita constitui um modo de construção simbólica da realidade, o estudo aqui narrado pautou-se no acervo de cartilhas organizado pelo NECCSO, o qual contribui de maneira bastante singular para o desenvolvimento de investigações acerca do trajeto simbólico e concreto dos modos de ensinar e de aprender a ler e a escrever no Estado do Rio Grande do Sul.

Eliane Peres, em belo trabalho sobre a história da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, debruça-se sobre a contribuição do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALEs), inscrito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. A autora expõe a construção e o desenvolvimento do HISALEs, destacando a correlação entre as formas de ensinar a ler e a escrever e o uso de cartilhas escolares, bem como de livros de primeira leitura. O relato explicita a narrativa da trajetória da equipe responsável pelo desenvolvimento e pelo conjunto da produção acadêmica do HISALEs. Demarcando com clareza rastros e roteiros do programa de pesquisa, bem como os critérios e diretrizes norteadores dos trabalhos elaborados pelo referido grupo de pesquisadores, a autora destaca investigação no campo da história oral voltada para trabalhar memórias de alfabetização de sujeitos letrados. Além disso, esse capítulo abarca também reflexão sobre o acervo do HISALEs, integrado por livros escolares de primeira leitura e por manuscritos — cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras, cadernos de classe e outros tipos de materiais didáticos.

O capítulo escrito por Maria Arisnete Câmara de Moraes e Francinaide de Lima Silva aborda a leitura e a escrita no Estado do Rio Grande do Norte, nas primeiras décadas do século XX. Para tanto, esse capítulo parte de trabalhos elaborados sobre o assunto no Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero. As fontes mobilizadas são basicamente regimentos escolares, diários de classe e instruções do Diretor Geral de Instrução Pública, os quais revelam e prescrevem maneiras de instruir e de educar as crianças, inscritas nas normas oficiais e em práticas escolares. Cartilhas,

caligrafias e “lições de coisas” também são temas aqui explorados como indícios que registram modos de agir para se ensinar a ler e a escrever no Estado do Rio Grande do Norte de princípio do século passado.

Cecília M. A. Goulart discute questões teóricas e metodológicas relativamente ao histórico da alfabetização da rede escolar municipal de Niterói/RJ. Vinculada ao PROALE — Programa de Alfabetização e Leitura — ligado à Universidade Federal Fluminense, a pesquisa envolve documentos escritos e fontes orais na busca de delineamento do modo pelo qual o material didático de alfabetização se articula com distintas dimensões da prática do ensino inicial da leitura e da escrita.

Em todos os trabalhos, nota-se a busca de elaboração de sínteses. Todas as autoras propõem-se a aclarar o ensino e o aprendizado da escrita e da leitura em diferentes textos e contextos, por variadas chaves conceituais, mediante sua inscrição histórica. Aprender a historicidade dos modos passados de ensinar a ler e a escrever supõe, na outra margem, trabalhar algumas questões que, indagando o futuro, desafiam o tempo presente. Quais as repercussões políticas do debate acerca do ensino da leitura ao longo do período estudado? Quais enfoques foram dados à discussão acerca dos métodos para o ensino do ler e do escrever? Como representações coletivas e plurais constituíram elementos simbólicos que se traduziram ou foram apropriados por práticas das ações cotidianas? Qual a atualidade da polêmica clássica entre o ensino de marcha analítica e o chamado método sintético para o ensino da leitura?

Finalmente, seria possível, por meio da reconstituição das formas passadas de ensinar a ler e a escrever, obter informações sobre práticas de ensino bem-sucedidas? Seria factível, talvez, pelo registro do que passou, obter dados que nos permitam avaliar métodos e técnicas de ensino? Como alfabetizar bem? Poderemos, pela matriz historiográfica, conseguir elementos que venham a iluminar políticas de alfabetização do futuro? Em outras palavras: será plausível interpretar o discurso historiográfico acerca da alfabetização e, a partir dele, obter conhecimento capaz de ser mobilizado no discurso educativo do tempo presente? Ou será isso apenas anacrônica ilusão pedagógica? O traçado desse conjunto de pesquisas oferece uma grade de compreensão daquilo que vem sendo produzido no Brasil nos últimos anos. Os diferentes grupos de pesquisa registrados nos diversos capítulos deste livro demonstram aqui sua contribuição e atualidade. Mas há um futuro que pode ser construído pela integração e pela articulação de projetos e de resultados de pesquisas já consolidadas. A intenção de erigir um panorama nacional da história da alfabetização certamente esteve inscrita como objetivo da Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti, quando se propôs a organizar o I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (I SIHELE) e quando teve a ideia de publicar este livro. A primeira pedra dessa construção foi aqui lançada. O leitor, pela leitura, certamente confirmará a expectativa de que este livro traduz-se como momento de chegada, mas também como ponto de partida de uma nova expedição.

PARTE I

O I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Maria do Rosário Longo Mortatti

INTRODUÇÃO

No Brasil, especialmente em decorrência da consolidação de programas de pós-graduação em Educação, desde as últimas décadas do século XX vêm conquistando espaço e prestígio acadêmico-científicos tanto pesquisas em história da educação quanto pesquisas com abordagem histórica, desenvolvidas em outros campos e especialidades da área de Educação e que enfocam temas e objetos a ela correlatos.

Como avaliam Marta Carvalho, Dermeval Saviani e Diana Vidal (2006), essas pesquisas se beneficiam de contribuições de diferentes vertentes da

[...] historiografia educacional estrangeira - especialmente a francesa, a espanhola e a portuguesa - [que] forneceu cânones e linhas de pesquisa que, já consolidadas nesses países, evidenciaram-se férteis e potencialmente capazes de promover um maior intercâmbio entre os pesquisadores da área.

Ao mesmo tempo, elas vêm também contribuindo para relevante acúmulo de conhecimentos responsáveis pela consolidação, no Brasil, da história da educação como campo de conhecimento¹ assim como de um conjunto de pesquisadores, instituições e grupos de pesquisa responsáveis pela proposição, discussão e avanços da produção nesse campo.

Acompanhando esses processos, constata-se, ainda, a partir das duas últimas décadas do século XX, a tendência a se ampliarem e se diversificarem perspectivas e enfoques relativos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, especialmente no que se refere à alfabetização, conforme já apontava Soares (1985, 1989). Dialogando tanto com pesquisas desenvolvidas por pesquisadores

¹ A respeito da constituição da constituição história do campo da História da Educação no Brasil, ver, especialmente: Lapa (1981); Warde (1984); Nunes (1990; 1993; 1996); Carvalho (1998; 2000); Saviani; Lombardi; Sanfelice (1998); Vidal; Faria Filho (2003).

européus, norte-americanos e latino-americanos quanto com estudos relativos aos persistentes problemas da Educação Básica no Brasil, desde esse período vêm-se intensificando estudos e pesquisas acadêmico-científicos produzidos por brasileiros, com abordagem histórica de diferentes aspectos (didáticos, linguísticos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, culturais, políticos) do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita.

Como resultado desse movimento e do significativo acúmulo de conhecimentos sobre o tema, nesta primeira década do século XXI constata-se a tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Tal tendência, por sua vez, vem-se explicitando sem prejuízo das possibilidades de estudos e pesquisas necessariamente interdisciplinares, a fim de se explorarem os diferentes aspectos envolvidos na complexidade e na multifacetação da alfabetização.

Com base nessa avaliação, meu desejo há já alguns anos era organizar um livro com contribuições de todos os que vêm pesquisando em diferentes instituições e estados brasileiros sobre história do ensino de leitura e escrita, em especial sobre alfabetização. Para a devida discussão e avaliação sobre essa produção e sobre a proposta do livro, pensei, inicialmente, em promover uma reunião de trabalho. Considerando, porém, a relevância dessa reunião, e, ao mesmo tempo, a inexistência de eventos científicos que abordem especificamente essa temática — embora haja eventos científicos nacionais e internacionais em que se abordam temáticas ou temas semelhantes² — propus a criação de evento aberto à participação de todos os interessados, nas discussões sobre os diferentes aspectos da história do ensino de leitura e escrita. Assim nasceu o Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE) e, considerando o já exposto, foi delimitado o tema de sua 1ª. edição: “a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”.

Trata-se de evento científico, previsto para se realizar com periodicidade bianual e cujos objetivos gerais são: congregar pesquisadores brasileiros e estrangeiros vinculados a programas de pós-graduação e grupos/núcleos/centros de pesquisa envolvidos com a temática; e contribuir tanto para a compreensão das principais características dos estudos e pesquisas sobre história do ensino da leitura e escrita desenvolvidos nas últimas décadas, quanto para a reflexão sobre as possibilidades de avanços, no contexto dos desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico.

² Como exemplos, podem-se citar os grupos de trabalho (GT) “História da Educação” e “Alfabetização, leitura e escrita”, ambos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ou eixos temáticos de congressos nacionais e internacionais (co-promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), como o Congresso Brasileiro de História da Educação e o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

A 1ª. edição do evento — I SIHELE — se realizou entre os dias 08 e 10 de setembro de 2010, na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília, tendo sido promovido pelo GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa faculdade.³

Os objetivos específicos dessa 1ª. edição foram os seguintes:

- promover a avaliação diagnóstica e prospectiva relativamente ao campo da história da alfabetização no Brasil;
- compreender as principais características de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas, no âmbito da produção acadêmico-científica brasileira sobre o tema dessa edição do Seminário;
- discutir os principais problemas e perspectivas observáveis nessa produção acadêmico-científica brasileira, sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico e sua relação com a produção acadêmico-científica internacional;
- propor caminhos e ações para o avanço desse campo de conhecimento;
- propiciar o intercâmbio, por meio de estabelecimento de ações de articulação e colaboração sistemáticas, de programas de pós-graduação, grupos e núcleos de pesquisa brasileiros e estrangeiros envolvidos com o tema ;
- propor tema e problema específicos para o II SIHELE;
- contribuir para a criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização, no diálogo com entidades congêneres em âmbito nacional e internacional; e
- encaminhar organização de publicação de livro sobre o tema “A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”, contendo artigos resultantes das pesquisas apresentadas e das discussões ocorridas no I SIHELE.

Ainda de acordo com motivos e objetivos mencionados, foram instituídos, pela presidente do I SIHELE: homenagens a pesquisadores brasileiros ou estrangeiros de reconhecido mérito acadêmico-científico, resultante de suas pesquisas sobre o tema; e outorga do “Prêmio Magda Soares” ao melhor trabalho inscrito. Nessa 1ª. edição, foram homenageados: a professora e pesquisadora brasileira, Magda Becker Soares, Convidada de Honra do I SIHELE, pela decisiva contribuição de sua obra e de sua atuação profissional, tanto para a proposição pioneira da necessidade de estudos com abordagem histórica da alfabetização no Brasil quanto para a formação de gerações

³ Para a realização do I SIHELE foram obtidos auxílios financeiros das seguintes instituições: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNUNESP); Fundo de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão (FAPEX-FUNDEPE); Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP (PROPG); Pró-Reitoria de Extensão da UNESP. O evento contou, também: com o apoio da Direção da FFC e de funcionários de diferentes diretorias e seções técnicas e administrativas dessa faculdade.

de professores e pesquisadores brasileiros; e o professor e pesquisador português, Rogério Fernandes (*in memoriam*), por sua também decisiva e pioneira contribuição para a formação de pesquisadores brasileiros, por meio de intercâmbio institucional.

CONVIDADOS E PARTICIPANTES DO I SIHELE

Para a consecução dos objetivos do I SIHELE e considerando as inevitáveis limitações de tempo e espaço para contemplar a participação de todos os pesquisadores, programas de pós-graduação e grupos/núcleos/centros de pesquisa estrangeiros e brasileiros, que têm contribuído diretamente para produção acadêmico-científica sobre o tema do I SIHELE, a programação foi assim configurada: homenagens, conferência de abertura, mesas-redondas, sessões de comunicação, plenária final e sessão de premiação dos melhores trabalhos.

A conferência de abertura foi proferida pela professora e pesquisadora francesa, Anne-Marie Chartier, do *Service d'Histoire de l'Éducation - Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) - Paris - França, a qual apresentou um balanço dos 30 anos de pesquisas sobre o ensino da leitura, para as quais, assim como para a formação de pesquisadores brasileiros, sua contribuição tem sido decisiva, especialmente nas duas últimas décadas.

Foram realizadas quatro mesas-redondas, das quais participaram, como expositoras e mediadoras, pesquisadoras brasileiras vinculadas a programas de pós-graduação, grupos/núcleos/centros de pesquisa de universidades brasileiras localizadas nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, as quais apresentaram sínteses dos resultados das pesquisas históricas sobre alfabetização que vêm desenvolvendo, assim como questões para o debate e propostas para apreciação na plenária final do evento⁴.

Contou-se também com 263 participantes inscritos, de 14 estados brasileiros, assim distribuídos por categoria profissional: 84 professores/pesquisadores; 89 estudantes de pós-graduação; 66 estudantes de graduação; e 24 outros profissionais. A distribuição dos inscritos no I SIHELE, por categoria profissional e estado de origem, pode ser visualizada no Quadro 1, em apêndice a este texto.

⁴ Essas pesquisadoras e respectivas instituições são: Carlota Boto (PPGE/FEUSP); Cláudia Maria Mendes Gontijo (NEPALES – PPGE/UFES); Diana Gonçalves Vidal (NIEPHE – PPGE/FEUSP); Eliane Peres (HISALES – PPGE/UFPel); Estela Natalina Mantovani Bertoletti (GPHELLB – UEMS); Francisca Izabel Pereira Maciel (CEALE – PPGE/UFMG); Iole Maria Faviero Trindade (NECCSO – PPGEdu/UFRGS); Isabel Cristina Alves da Silva Frade (CEALE – PPGE/UFMG); Lázara Nanci de Barros Amâncio (ALFALE – PPGEdu/UFMT); Márcia Cristina de Oliveira Mello (GPHELLB – UNESP); Maria do Rosário Longo Mortatti (GPHELLB-UNESP); Maria Arisnete Câmara de Moraes (GPC – PPGEdu/UFRN); Norma Sandra de Almeida Ferreira (ALLE – PPGE/UNICAMP). Consta da programação o nome da pesquisadora Cecília Maria Aldigueri Goulart (PROALE – POSEDUC/UFF), a qual não pôde comparecer ao evento, mas enviou mensagem, que foi lida aos participantes, na qual justifica sua ausência e manifesta sua posição e seus argumentos favoráveis à criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização.

Dentre esses, 156 inscreveram trabalhos, assim distribuídos por categoria profissional de seus autores, procedentes de 15 estados brasileiros (quando informados): 50 professores/pesquisadores; 76 estudantes de pós-graduação; 24 estudantes de graduação; 6 outros profissionais. A distribuição por categoria profissional e estado de origem dos inscritos com apresentação de trabalho pode ser visualizada no Quadro 2, em apêndice a este texto.

Dentre os 156 autores de trabalhos inscritos, 152 estão vinculados a 43 instituições de ensino superior e quatro, a secretarias municipais ou estaduais de Educação, conforme se pode observar no Quadro 3, em apêndice.

Dentre os 126 professores/pesquisadores e estudantes de pós-graduação autores trabalhos inscritos, 97 informaram sua vinculação a programas de pós-graduação em Educação, tendo sido representados 28 programas de pós-graduação, conforme se observa no Quadro 4, em apêndice.

Dentre os 156 trabalhos inscritos, foram aprovados 132, os quais foram distribuídos em 22 sessões de comunicação oral, organizadas de acordo com oito dentre os 10 eixos temáticos que constavam da proposta inicial do evento. Não houve resumos expandidos inscritos para o eixo temático “9. Preservação do patrimônio histórico escolar”; e, no eixo temático “10. Objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas na historiografia do ensino de leitura e escrita”, foram inscritos somente dois resumos expandidos, os quais foram incluídos, pela presidente da Comissão Científica, na sessão de comunicação “8. Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita”.

Nessas sessões de comunicação, foram apresentados trabalhos resultantes de pesquisas e estudos sobre ensino de leitura e escrita, com diferentes objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Em 12 sessões de comunicação foram apresentados trabalhos com abordagem histórica, mais diretamente, e apenas em um dos eixos temáticos - “8. Sujeitos do ensino da leitura e escrita” - todas as duas sessões continham trabalhos especificamente com abordagem histórica do tema.

Essas sessões de comunicação contaram, também, com a participação de coordenador e relator, este responsável por sintetizar resultados dos trabalhos apresentados assim como questões para o debate e propostas para apreciação na plenária final do evento.

Para concorrer ao “Prêmio Magda Soares”, foram efetuadas 50 inscrições de textos completos. Dentre os autores desses trabalhos, procedentes de 10 estados brasileiros, têm-se: 17 professores/pesquisadores; 25 estudantes de pós-graduação; 7 estudantes de graduação; 1 outro profissional, conforme se observa no Quadro 5, em apêndice.

Dentre os 50 textos completos inscritos para concorrer ao “Prêmio Magda Soares”, a Comissão Julgadora⁵ selecionou, inicialmente, 23 deles, em que se apresentavam resultados de pesquisa com abordagem histórica do ensino de leitura e escrita ou de temas correlatos. Dentre esses, 14 eram de autoria de integrantes do GPHELLB e, para evitar conflito de interesses, a Comissão Julgadora decidiu não avaliá-los. Dentre os nove trabalhos restantes, a Comissão Julgadora decidiu selecionar somente três deles, embora a previsão inicial tivesse sido a de selecionar os cinco melhores trabalhos.⁶

PRINCIPAIS RESULTADOS DO I SIHELE

Na plenária final do I SIHELE estavam presentes convidadas oficiais, alguns dos relatores⁷ de sessões de comunicação e muitos dos demais participantes do evento. Na condição de presidente I SIHELE, coordenei essa plenária final, de cujos debates e deliberações participaram ativamente todos os presentes.

Inicialmente, apresentei síntese de principais aspectos que pude identificar e de questões que pude formular, com base nas exposições/mediações em mesas-redondas e nos trabalhos inscritos e aprovados para apresentação nas sessões de comunicação oral. A apresentação dessa síntese foi propiciando discussões concomitantes assim como um mapeamento preliminar das pesquisas sobre o tema no Brasil, com vistas a contemplar o objetivo de “promover a avaliação diagnóstica e prospectiva desse campo de conhecimento, ainda em constituição”.

Esse mapeamento preliminar, por sua vez, permitiu constatar muitas semelhanças e também muitas diferenças entre as pesquisas históricas sobre alfabetização apresentadas no evento. Para efeito deste texto, opto por enfatizar as principais características gerais (comuns, predominantes ou recorrentes) observadas nas exposições e mediações das quatro mesas-redondas, a fim de contemplar o objetivo de “compreender as principais características de objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas, no âmbito da produção acadêmico-científica brasileira sobre o tema”.

⁵ Todos os 50 trabalhos concorrentes ao “Prêmio Magda Soares” foram avaliados pela Comissão Julgadora, constituída pela presidente do I SIHELE e pelo Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho, docente do Departamento de Fonoaudiologia da FFC-UNESP-Marília e do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas (IBILCE)-UNESP - São José do Rio Preto.

⁶ O “Prêmio Magda Soares” foi outorgado ao trabalho “Literatura infanto-juvenil e formação de leitores: um estudo do projeto literatura em minha casa”, de Flávia Ferreira de Paula (FACALE-UFGD– MT) e Célia Regina Delácio Fernandes (FACALE-UFGD–MT); e Menção Honrosa foi outorgada aos trabalhos: “O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico”, de Ludmila Thomé de Andrade (FE-UFRJ); e “A apropriação da cultura escrita como experiência de negociação de sentidos em um contexto rural de Minas Gerais”, de Amanda Leal de Oliveira (ECA-USP).

⁷ Os relatores que não puderam estar presentes deixaram o relato escrito.

As principais características gerais (comuns, predominantes ou recorrentes) observadas nas exposições e mediações das quatro mesas-redondas são as seguintes:

- os sujeitos-pesquisadores brasileiros sobre o tema do I SIHELE são mulheres, com formação em Educação/Pedagogia, ou Letras, ou História e com vinculação institucional a programas de pós-graduação em Educação⁸;
- os grupos/núcleos/centros de pesquisa a que estão vinculadas abordam temáticas referentes a: alfabetização, leitura e escrita, letramento escolar, livros escolares, currículo, cultura, gênero, práticas culturais;
- dentre os grupo/núcleos/centros de pesquisa representados no evento, quatro contemplam, em sua denominação, a abordagem histórica das respectivas temáticas de pesquisa;
- as pesquisas sobre história da alfabetização desenvolvidas nesses grupos/núcleos/centros de pesquisa e respectivos programas de pós-graduação se sedimentaram a partir de 2000, ano de publicação dos resultados de uma pesquisa sobre o tema, concluída em 1997⁹, e acompanharam processos de criação e consolidação de programas de pós-graduação em diferentes estados do país;
- o período histórico abordado nas pesquisas apresentadas no evento se estende do século XVII ao século XXI e predominam enfoques em histórias regionais/locais, delimitadas ao caso dos estados onde se localizam os programas de pós-graduação, grupos/núcleos/centros de pesquisa;
- as fontes documentais privilegiadas e recorrentes são: cartilhas/livros de leitura, manuais de ensino, cadernos escolares, diários de professoras, planos de ensino, programas de ensino, diários de classe/de professores, depoimentos orais/trajetórias de professoras, mapas de frequência de alunos, periódicos educacionais, documentos oficiais;
- os sujeitos “pesquisados” são predominantemente professores, professoras e administradores da educação;
- os objetos e temas recorrentes nessas pesquisas são de natureza predominantemente pedagógica e didática: métodos de alfabetização (também relacionados com métodos gerais de ensino); ensino da leitura e da escrita; materialidade dos livros escolares; circulação de livros escolares e relação com editoras; cultura escolar; formação de professores; instituições escolares; questões de gênero;

⁸ A esse respeito, ver, especialmente, as informações que constam na seção “Sobre os autores”, ao final deste livro.

⁹ Os resultados dessa pesquisa se encontram na tese de livre-docência de Magnani (1997), publicada em livro (MORTATTI, 2000).

- a vertente teórica e a abordagem metodológica predominantes na definição de métodos de investigação e de procedimentos de análise das fontes documentais são as propostas pela “história cultural”, em especial com influência francesa.

Dentre as diferenças e especificidades das pesquisas em história da alfabetização, foi possível constatar as que se referem a métodos de investigação e procedimentos de seleção e de análise das fontes documentais, relacionados com as diferenças de formação (Educação/Pedagogia, Letras, História) das pesquisadoras:

Embora na plenária final do I SIHELE não tenha havido tempo suficiente para nos estendermos, com a mesma profundidade, na discussão de todas essas principais características, foi possível contemplar parte de outro objetivo do evento, ou seja, foi possível ao menos: identificar “os principais problemas e perspectivas observáveis nessa produção acadêmico-científica brasileira, sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico e sua relação com a produção acadêmico-científica internacional”; e problematizar alguns dos principais aspectos, conforme apresento a seguir.

- “Alfabetização”: termo/conceito utilizado contemporaneamente, no Brasil, para designar processo de ensino e aprendizagem que, ao longo do período histórico abordado nas pesquisas apresentadas no evento, comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita”. A utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. Ao longo do século XX, ainda, ampliou-se a abrangência do fenômeno/ termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito “letramento (escolar)”, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos. “Alfabetização” é, assim, termo/conceito multifacetado, que designa fenômeno também multifacetado (SOARES, 1985), envolvendo, para sua compreensão, diferentes áreas/campos/disciplinas do conhecimento (Didática, Pedagogia, Linguística, História, Psicologia, Psicolinguística, Neurociências, “áreas médicas”), suas múltiplas facetas também se relacionam, “individualmente”, com outras múltiplas facetas de outros fenômenos estudados nas diferentes áreas/campos/disciplinas do conhecimento com que a alfabetização mantém relações/interfaces. Diferentemente, porém, do conceito e do sentido que se atribui ao termo “alfabetização” em países norte-americanos e europeus, conforme manifestação

oral de Anne-Marie Chartier, consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um “conceito *brasileiro* de alfabetização”, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: “ensino de primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento (escolar)”.¹⁰

- a especificidade desse “conceito *brasileiro* de alfabetização” constitui a base comum das pesquisas sobre alfabetização no Brasil e, também, das pesquisas que foram apresentadas no I SIHELE e cujo desenvolvimento sistemático, com as características principais que apresentei sinteticamente acima, permite considerá-las como as que constituem, predominantemente, o campo da história da alfabetização no Brasil; e, mesmo conservando marcas do diálogo com o campo da história da educação e com pesquisas desenvolvidas em países europeus e norte-americanos, essas pesquisas permitem identificar uma “história *brasileira* da alfabetização”;
- ainda que considerando esse “conceito *brasileiro* de alfabetização” como base comum das pesquisas que constituem essa “história *brasileira* da alfabetização”, podem-se identificar importantes diferenças entre as pesquisas apresentadas no evento, relacionadas tanto com as diferenças na formação acadêmica das pesquisadoras quanto com as especificidades constitutivas das histórias regionais/locais da alfabetização no Brasil, as quais, por sua vez, relacionam-se com as diferenças características da ampla extensão territorial do país, como se viu, por exemplo, no mapa do Brasil projetado em slide durante a mesa de abertura e no correspondente “mapa físico” que foi exposto durante o evento; nesse mapa se pôde visualizar a localização geográfica das instituições de origem de expositoras e mediadoras — convidadas como representantes de programas de pós-graduação e grupos/núcleos/centros de pesquisa sobre história da alfabetização — e dos participantes que acolheram a chamada de trabalhos para o evento, certamente por considerarem que desenvolvem pesquisas histórias sobre o tema; embora, como informei, mais da metade dos trabalhos apresentados nas sessões de comunicação oral não se relacionem diretamente com história da alfabetização, tê-los aceito e aprovado para apresentação no evento propiciou melhor compreensão do que se apresenta como pesquisa histórica sobre o tema¹¹.

¹⁰ A respeito dos diferentes sentidos e usos desses termos/conceitos, no Brasil, ver, especialmente: Mortatti (2004)

¹¹ A análise desses trabalhos é outro aspecto que merece atenção específica, o que pretendo fazer oportunamente.

Como decorrência da problematização desses principais aspectos, foram formuladas questões para continuidade e aprofundamento das reflexões e discussões relativas ao balanço da produção acadêmico-científica sobre história da alfabetização no Brasil. Dentre essas questões, destaco as apresentadas a seguir.

- Como identificar, problematizar e analisar as semelhanças e diferenças de todos os tipos (políticas, sociais, culturais, educacionais) entre temas, fontes, objetos, vertentes teóricas e abordagens metodológicas das pesquisas sobre história da alfabetização apresentadas no evento e que relações se podem estabelecer com as histórias regionais/locais, a fim de avaliar as possibilidades já indicadas no I SIHELE de buscar a unidade na diversidade, no âmbito do “conceito *brasileiro* de alfabetização” e de uma “história brasileira da alfabetização *no Brasil*”?
- Que outras fontes, objetos, sujeitos, vertentes teóricas e métodos são possíveis para a proposição e desenvolvimento de pesquisas sobre história da alfabetização no Brasil?
- Quais suas contribuições para a solução dos problemas contemporâneos do ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita no Brasil?
- É possível, também, fazer a história do presente da alfabetização?
- A característica do momento atual de constituição do campo da história da alfabetização no Brasil já nos permite pensar em uma historiografia da alfabetização no Brasil?
- Por que estudar a história da alfabetização (no Brasil)?

Também em decorrência das discussões sobre problemas e perspectivas sintetizados até aqui, foram apresentadas e aprovadas as seguintes definições de caráter teórico-metodológico e de caráter procedimental:

- a) *manutenção da utilização do termo/conceito “alfabetização”, para designar/explicar o ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita envolvendo crianças, jovens e adultos, conforme discussões ocorridas no evento e sintetizadas acima;*
- b) *discussão e elaboração de procedimentos para: produção de morfologia dos livros didáticos; elaboração de fichas descritivas de documentos; organização de acervos históricos e de fontes documentais; disponibilização/divulgação de acervos, a fim de facilitar acesso às fontes documentais disponíveis, construção de base de dados digital sobre história da alfabetização no Brasil;*
- c) *ampliação da abrangência geográfica das pesquisas sobre o tema do I SIHELE, por meio de convite e incentivo ao envolvimento de pesquisadores e instituições de outros estados brasileiros, especialmente daqueles em que ainda não se desenvolvem pesquisas desse tipo;*
- d) *estabelecimento de ações de articulação e colaboração sistemáticas, entre as pesquisadoras convidadas oficiais do evento e seus respectivos programas de pós-graduação, grupos/núcleos/centros de pesquisa brasileiros e estrangeiros; para se iniciarem essas ações, foi proposta por Francisca Maciel e aprovada pelos participantes da plenária final do I SIHELE a elaboração de projeto temático interinstitucional, com a participação das expositoras/mediadoras de mesas-redondas do I SIHELE, enfocando 200 anos de história da alfabetização no Brasil, articuladamente à comemoração do bicentenário da Independência do país;*

- e) *publicação deste livro sobre o tema “A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”;*
- f) *realização do II SIHELE, em 2012, com tema e local ainda a ser definido;*
- g) *encaminhamento da proposta indicativa do I SIHELE de criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização.*¹²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a densidade das questões sintetizadas acima e a complexidade dos debates por elas suscitados, evidentemente não foi possível exaurir a discussão durante o I SIHELE. Tratou-se, porém, de um importante início sistemático e formal de reunião e discussão conjunta sobre o tema específico dessa 1ª edição e sobre a temática do Seminário.

Conforme avaliação apresentada pelos convidados oficiais e pelos participantes, o I SIHELE alcançou seus principais objetivos, tendo recebido avaliação muito positiva. Dentre os principais aspectos positivos apontados pelos participantes, destaca-se: a coerência da proposta do evento; a relevância de sua temática e objetivos gerais assim como dos objetivos específicos dessa 1ª. edição, no contexto atual da Educação no Brasil; e o ineditismo da iniciativa, que propiciou um fórum específico para a discussão democrática do ensino de leitura e escrita, no Brasil, em suas diferentes facetas.

A avaliação da Comissão Organizadora foi também muito positiva, tendo-se atingido os objetivos — se não plenamente, como não seria mesmo possível em uma primeira iniciativa desse tipo — ao menos em grande parte e com o necessário rigor e clareza em relação aos limites e alcances da proposta inicial.

Além dos aspectos mencionados, destaco como avanços obtidos:

- o impacto positivo junto à comunidade científica nacional e internacional;
- o significativo número de participantes com apresentação de trabalhos, tendo superado as expectativas e reiterando, dentre outros, a necessidade de realização do II SIHELE;
- o intercâmbio de pesquisadores de programas de pós-graduação, grupos e núcleos de pesquisa brasileiros e estrangeiros envolvidos com o tema dessa 1ª. edição;
- o balanço preliminar da consistente produção acadêmico-científica brasileira sobre história da alfabetização no Brasil, estando a reiterar que, de fato, trata-se de um fecundo campo de conhecimento em processo de constituição, em cujo âmbito já

¹² Conforme deliberação da plenária final do I SIHELE, a primeira discussão da proposta de criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização foi realizada no GT – “Alfabetização, leitura e escrita” da ANPEd, em sua 33ª. Reunião Anual realizada entre 17 e 20/10/2010, em Caxambu/MG. A proposta foi aprovada e foi constituída Comissão Provisória, por mim presidida e integrada por professores e pesquisadores de diferentes instituições e estados brasileiros. No momento de elaboração deste texto, a proposta de criação da Sociedade vem sendo discutida em diferentes instâncias acadêmicas e científicas, tendo já obtido significativa quantidade de moções de apoio.

se tem significativo acúmulo de estudos e pesquisas, os quais indicam muitas outras possibilidades e necessidades relativas a objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas; e

- a densidade das discussões e deliberações da plenária final, dentre as quais a aprovação da proposta indicativa de criação da Sociedade Brasileira de Alfabetização.

A despeito de todas as conhecidas dificuldades para organização de eventos científicos no Brasil — especialmente quando se trata de suas primeiras edições —, considero que o I SIHELE contribuiu para avançarmos na discussão sistemática dos principais problemas e perspectivas observáveis na produção acadêmico-científica brasileira sobre história da alfabetização no Brasil, em sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico e com a produção acadêmico-científica internacional. E, ao mesmo tempo, contribuiu para a proposição de caminhos e ações visando ao avanço desse campo de conhecimento em constituição assim como para avanços na discussão sobre a temática do evento e os temas específicos das edições seguintes.

O I SIHELE contribuiu, enfim, para avançarmos no cumprimento do nosso compromisso histórico e de nosso dever de ofício de pesquisadores: por meio da avaliação do já feito, compartilhada com diferentes gerações de protagonistas, identificar o que ainda faz falta, formular novos problemas e novos objetos de investigação e buscar, por meio do debate rigoroso, os caminhos para dar conta do muito que ainda há por fazer, especialmente no que se refere à história do ensino de leitura e escrita.

Sínteses dessas fecundas contribuições se encontram reunidas neste livro, que representa, simultaneamente, um dos principais resultados do I SIHELE e um instigante convite para a desejada continuidade e o necessário aprofundamento das reflexões.

Este livro está estruturado em duas partes: a primeira contém, além desta apresentação do I SIHELE, os textos referentes às homenagens prestadas na cerimônia de abertura do Seminário e o texto da fala da convidada de honra; a segunda parte contém os textos correspondentes à conferência de abertura e às exposições ocorridas em cada mesa.

A ordem de apresentação dos textos na segunda parte corresponde, com poucas modificações, à ordem de exposição nas mesas do evento. Tanto lá quanto aqui, os critérios de ordenação das exposições buscam combinar agrupamento por região geográfica de atuação das pesquisadoras, respectivos grupos/núcleos de pesquisa e programas de pós-graduação com ordem cronológica de início das pesquisas — as primeiras dentre elas, iniciadas há aproximadamente duas décadas —, ou criação desses grupos ao longo dos últimos 16 anos — o primeiro dentre eles, criado formalmente em 1994.

Essa ordem de apresentação dos textos permite, portanto, identificar: do ponto de vista histórico, uma ordem cronológica de produção das pesquisas ao longo

das duas últimas décadas, articuladamente às principais características de cada uma delas, no que se refere a temas, fontes documentais, objetos de estudo, vertentes teóricas, abordagens metodológicas; e, do ponto de vista geográfico, a distribuição/concentração dessas pesquisas nos/pelos diferentes estados e regiões brasileiras.

Considerando-se as características mencionadas acima, pode-se analisar este livro como “configuração textual”¹³, a fim de buscar compreender seu sentido, relativamente: tanto a outras publicações que tematizam a *alfabetização no Brasil*, ou por meio de abordagem histórica — como as de Mortatti (2000) e Schwartz, Peres, Frade (2010) —, ou por meio de outras abordagens — como as de Soares (1989), Soares e Maciel (2000) e Silva (2007) —; quanto aos objetivos e tema do I SIHELE, por meio da identificação e problematização das relações entre quem diz o que, com/para quem, com base em que necessidades, visando a que finalidades e conforme quais condições históricas, que caracterizam o lugar (social e acadêmico) de onde falam.

Por meio da análise desses aspectos, podem-se identificar, dentre outros, semelhanças e diferenças em relação tanto com as demais publicações sobre o tema mencionadas acima quanto entre os textos aqui publicados. Neste caso, semelhanças e diferenças se referem às características dos pontos de vista adotados pelos diferentes pesquisadores, as quais decorrem, por exemplo, de suas trajetórias de formação acadêmica e de atuação profissional, das redes de relações estabelecidas entre pesquisadoras e grupos/núcleos e do lugar em que cada um deles se situa, nessas relações. Em que pesem as diferenças, preserva-se, porém, a unidade temática do livro, derivada do ponto de vista com base no qual formulei a hipótese que norteou a proposição, objetivos e estrutura do I SIHELE, a qual sintetizo a seguir.

Desde a década de 1990, pesquisadores brasileiros vinculados a diferentes instituições, programas de pós-graduação e grupos/núcleos de pesquisa vêm desenvolvendo, de forma sistemática, estudos e pesquisas acadêmico-científicos com o objetivo de compreender historicamente a alfabetização no Brasil, entendida como processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, considerando suas diferentes facetas e suas complexas relações com demandas educacionais, sociais e políticas. Por meio da identificação e análise dos principais aspectos do conhecimento acumulado ao longo de aproximados 20 anos de pesquisas sobre história da alfabetização no Brasil, é possível compreender como se vem produzindo a história da alfabetização no Brasil, cujas características possibilitam, por sua vez, identificar e compreender o processo de constituição de um campo de conhecimento relativamente autônomo, sem prejuízo de sua característica interdisciplinar, e centrado em um “conceito brasileiro de alfabetização”.

¹³ A respeito do conceito de configuração textual, ver, especialmente, o texto “Contribuições do GPHELLB...”, de Mortatti, que integra este livro.

Conforme esse ponto de vista e essa hipótese, analisando-se o conjunto dos textos aqui reunidos, podem-se formular, dentre outras, as seguintes conclusões:

- o que aqui se apresenta caracteriza um balanço preliminar da produção acadêmico-científica brasileira sobre história da alfabetização no Brasil, o qual indica muitas possibilidades e necessidades relativas a fontes documentais, objetos de estudo, vertentes teóricas e abordagens metodológicas de pesquisas sobre o tema;
- embora preliminar, esse balanço indica que, acompanhando movimento internacional, a história da alfabetização no Brasil não é mais somente um “capítulo da história do ensino”¹⁴;
- o acúmulo de conhecimentos produzidos nos últimos 20 anos, conforme reunidos no Seminário e neste livro, caracteriza-se, também, como apontamentos para: a necessária reunião e seleção da bibliografia brasileira sobre o tema — nos moldes, por exemplo, da que faz Anne-Marie Chartier “do ponto de vista francês”¹⁵ —; para a produção sistemática de uma história da história da alfabetização no Brasil¹⁶; e para a compreensão do campo de conhecimento em processo de constituição, considerando as especificidades do “conceito brasileiro de alfabetização”, a constituição histórica de seu significado e suas relações históricas com os significados em outros países;
- é necessário, também, identificar e problematizar, na relação entre semelhanças e diferenças, a interação das “partes” que compõem esse “todo” complexo e multifacetado, que se pode denominar “campo”, entendido como espaço simbólico, que se caracteriza como “arena”¹⁷, em que diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares sociais, acadêmicos e científicos, de acordo com diferentes necessidades e finalidades do momento histórico, buscam se constituir como sujeitos de discursos sobre a história da alfabetização no Brasil, por meio de significados e sentidos (ideológicos) que produzem, no diálogo (intertextual e polifônico), no âmbito de redes colaborativas, nas quais os sujeitos se inter-relacionam entre si e com sujeitos situados em outros campos correlatos — como, por exemplo, o da história da educação —; como território delimitado por contornos difusos, “habitado” por sujeitos responsáveis pelo conhecimento acumulado sobre o tema, e o qual representa, por refração, uma “realidade” da história da alfabetização no Brasil e, simultaneamente, de sua história;

¹⁴ Trata-se de citação de trecho do resumo da conferência de Anne-Marie Chartier, a qual se encontra publicada neste livro. O resumo foi publicado no *Caderno de Resumos do I SIHELE* (CHARTIER, 2010, p. 10).

¹⁵ Trata-se de bibliografia que se encontra ao final do texto referente à conferência de Anne-Marie Chartier, publicado neste livro.

¹⁶ Para a produção sistemática de uma história da história da alfabetização no Brasil, é necessário, ainda, reunir o que se encontra disperso em outros tipos de textos nos quais se tematiza a história do ensino de leitura e escrita no Brasil, tais como, dentre outros, artigos de periódicos educacionais e manuais de ensino para cursos de formação de professores, publicados por brasileiros desde o século XIX.

¹⁷ Esse termo e as reflexões seguintes se baseiam em: Bakhtin (1981).

- considerando-se as conclusões acima destacadas, é necessário, ainda, responder à questão formulada anteriormente neste texto: a característica do momento atual de constituição do campo da história da alfabetização no Brasil já nos permite pensar em uma historiografia sobre o tema, ou seja, na análise crítica do conjunto de aspectos que configuram o processo de produção da escrita da história da alfabetização no Brasil, entendida essa escrita como o conjunto de trabalhos tidos por seus autores e reconhecidos por outros pesquisadores como sendo resultados de pesquisas que configuram o conhecimento histórico sobre o tema¹⁸.

Como se pode constatar, todas essas vêm sendo tarefas para muito mais que uma voz e duas mãos. Até o momento, pudemos mais dar a conhecer sistematicamente as pesquisas que cada uma de nós vem desenvolvendo, o que propiciou: a identificação e reunião de um conjunto de ações, representações e interações sociais que vimos produzindo — não conforme prescrições prévias e deliberadas, mas durante o processo mesmo de sua constituição nas condições objetivas deste momento histórico — e que estão a caracterizar um discurso polifônico sobre a história da alfabetização no Brasil, o qual, por sua vez, caracteriza o delineamento dos canteiros, contornos e zonas de fronteira do correspondente campo de conhecimento.

Ainda temos muito a fazer, para a consecução das demais deliberações da plenária final do SIHELE, dentre as quais: ampliação da abrangência geográfica das pesquisas; discussão e elaboração de procedimentos para produção de morfologia dos livros didáticos, elaboração de fichas descritivas de documentos e organização de acervos históricos e de fontes documentais; elaboração de bases de dados digital para disponibilização de acervos e informações sobre diferentes aspectos relativos às nossas pesquisas; e elaboração de projeto temático interinstitucional, com a participação das expositoras/mediadoras de mesas-redondas do I SIHELE, enfocando 200 anos de história da alfabetização no Brasil, articuladamente à comemoração do bicentenário da Independência do país.

Mas o que se apresenta neste livro caracteriza, sem dúvida, síntese de um importante momento em que, juntas, pudemos pensar nosso lugar no campo e no processo de produção da história da alfabetização no Brasil; um importante momento em que buscamos compreender mais sistematicamente as relações que podemos e queremos estabelecer entre o lugar e a contribuição de cada um de nós e respectivos grupos/núcleos e as demandas educacionais, sociais e políticas de nosso tempo, as quais nos impõem ao menos dois desafios.

O primeiro e mais urgente desses desafios é responder, de forma cada vez mais consistente, à pergunta que — à semelhança da que o filho de historiador Marc Bloch (1987) lhe fez — foi-nos apresentada, enfaticamente, na plenária final do I SIHELE, por um

¹⁸ Essas reflexões se inspiram em Nunes (1996) e Lapa (1981).

professor da Educação Básica: “Afinal, para que serve estudar a história da alfabetização”? O segundo desafio se refere à compreensão de nossa condição de sujeitos que, ao mesmo tempo em que escrevemos a história da alfabetização no Brasil, produzimos um discurso sobre essa história, por meio do qual escrevemos *uma* história dessa história, não mais somente como um capítulo de outras. Certamente esse desafio exigirá mais tempo e esforço tanto de nossa parte quanto da de tantas outras gerações de pesquisadores, como — referindo-se à historiografia da educação brasileira — adverte Nunes (1991):

Num belíssimo ensaio sobre o estilo na História, Peter Gay (1990, p.191) nos adverte de que o significado de um acontecimento para o futuro está sempre aberto a revisões, na medida em que este significado se diferencia daquele outro que ganhou em sua própria época ou dos motivos que o geraram. O fato de que na Historiografia da Educação Brasileira certos períodos e temáticas pareçam ter sido exaustivamente estudados, enquanto outros permanecem na penumbra, não nos parece suficiente para justificar qualquer possível abandono de um trabalho de revisão das clareiras já abertas, e por três motivos básicos que apontam na direção da advertência de Gay. Em primeiro lugar, não é possível desconhecer a necessidade (social e pessoal) de um acerto de contas com a Historiografia da Educação que formou nossa geração e que toma o relato de determinados educadores como testemunhos definitivos sobre os quais se apóia o sentido dos acontecimentos estudados. Em segundo lugar, pela insatisfação com os estereótipos alimentados pelas análises correntes. Em terceiro lugar, pela convicção de que a originalidade não se reporta apenas a temas inéditos e ou períodos descobertos pela pesquisa, mas também as novas relações que podem ser estabelecidas na revisão de temas e ou períodos já trabalhados. O passado é inacabado, no sentido de que o futuro o utiliza de inúmeras maneiras. Daí a possibilidade, e para nós exigência, de que cada geração reescreva a ou as histórias daqueles que a antecederam. (NUNES, 1991, p. 37-38)

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução M. Manuel e R. Grácio. 5. ed. Lisboa: Europa-América, [1987].
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. L’histoire de l’éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. *Paedagogica Historica — Internacional; Journal of the History of Education*, v. 36, n. 3, 2000, p. 909-933.
- _____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org) *Historiografia brasileira em perspectiva*. Bragança Paulista: EDUSF; São Paulo: Contexto, 1998, p.329-354.
- CARVALHO, Marta Chagas de; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana Gonçalves. *Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações*. 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2010

- CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trente ans de recherches sur l'histoire de l'enseignement de la lecture. Quel bilan?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA. A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, 1. 2010. Marília. *Caderno de Resumos do I SIHELE*. Marília: FFC-UNESP, 2010. p. 10.
- DIETZSCH, Mary Julia. *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. 1979. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea: a história em questão*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo, 1876-1994)*. 1997. 389 f. Tese (Livredocência em Metodologia da Alfabetização)—Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- _____. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Belo Horizonte, nº 5, p. 7-64, set. 1993.
- NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*. n. 1, p. 67 -79, jan./fev./mar./abr. 1996.
- _____. História da Educação: espaço do desejo. Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 47, p. 37-45, 1990. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/739/659>> Acesso em: 15 maio 2011.
- SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). *História e História da Educação*. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas; Autores Associados, 2007.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.
- _____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF; INEP: REDUC, 1989.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento - n. 1)
- SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.
- WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

APÊNDICE

Categoria Estado	Professores/ pesquisadores	Estudantes de pós-graduação	Estudantes de graduação	Outros profissionais	Total de inscritos por estado
SP	41	42	47	21	151
RS	6	13	8	-	27
MS	8	7	6	-	21
PR	10	8	1	1	20
RJ	7	2	1	1	11
MG	3	6	-	-	9
MA	2	2	1	-	5
MT	1	2	1	-	4
AM	2	2	-	-	4
SE	2	1	-	-	3
GO	-	2	-	-	2
ES	-	1	-	-	1
SC	1	-	-	-	1
PB	1	-	-	-	1
Não informado	-	1	1	1	3
Total por categoria	84	89	66	24	-
TOTAL GERAL					263

Quadro 1 – Distribuição dos inscritos no I SIHELE, por categoria profissional e estado de origem
Fonte: Arquivos do I SIHELE

Categoria Estado/DF	Professores/ pesquisadores	Estudantes de pós-graduação	Estudantes de graduação	Outros profissionais	Total de inscritos por estado
SP	18	40	12	1	71
RS	6	11	8	-	25
MS	7	6	1	-	14
PR	9	6	1	2	18
RJ	3	-	1	-	4
MG	3	4	-	1	8
MA	1	-	1	-	2
BA	-	2	-	-	2
MT	-	2	-	-	2
AM	-	1	-	-	1
SE	-	2	-	-	2
DF	-	1	-	-	1
ES	-	1	-	1	2
SC	1	-	-	-	1
PB	1	-	-	-	1
Não informado	1	-	-	1	2
Total por categoria	50	76	24	6	-
TOTAL GERAL					156

Quadro 2 - Distribuição dos inscritos no I SIHELE, com apresentação de trabalho, por categoria profissional e estado de origem
Fonte: Arquivos do I SIHELE

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Categoria	Professores/ pesquisadores	Estudantes de pós-graduação	Estudantes de graduação	Outros profissionais	Total de inscritos por instituições
AEMS	2	-	-	-	2
FANP	1	-	-	-	1
FAP	1	-	-	-	1
PUC	-	3	-	-	3
UCS	1	-	-	-	1
UEL	1	1	-	-	2
UEM	5	3	-	1	9
UEMS	2	1	-	-	3
UESB	-	1	-	-	1
UFAM	1	1	-	-	2
UFES	-	1	-	-	1
UFF	1	-	-	-	1
UFGD	-	1	-	-	1
UFMA	1	-	1	-	2
UFMG	-	1	-	1	2
UFMS	3	4	1	-	8
UFMT	-	2	-	-	2
UFPB	1	-	-	-	1
UFPeI	1	5	1	-	7
UFPR	-	1	-	-	1
UFRGS	2	6	7	-	15
UFRJ	2	-	-	-	2
UFS	-	1	-	-	1
UFSCar	3	3	-	-	6
UFU	2	3	-	-	5
ULBRA	1	1	-	-	2
UMSP	-	1	-	-	1
UnB	-	1	-	-	1
UNEB	-	1	-	-	1
UNESP	9	25	9	-	43
UNICAMP	1	6	1	-	8
UNICSUL	-	-	1	-	1
UNIESP	-	-	1	-	1
UNIMONTES	1	-	-	-	1
UNINOVE	-	1	-	-	1
UNIOESTE	1	-	1	-	2
UNIPAMPA	1	-	-	-	1
UNISALESIANO	-	1	-	-	1
UNISO	2	-	-	-	2
UNISUL	1	-	-	-	1
UNITAU	1	-	-	-	1
Univ. Estácio de Sá	-	-	1	-	1
USP	1	-	-	-	1
Não informado	-	1	1	4	6
Total de inscritos por categoria	50	76	24	6	
TOTAL GERAL					156

Quadro 3 - Distribuição dos inscritos no I SIHELE, com apresentação de trabalho, por categoria profissional e instituição de ensino superior a que estão vinculados

Fonte: Arquivo do I SIHELE

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

Categoria	Professores/ Pesquisadores	Estudantes de pós-graduação	Total de inscritos por programa de pós-graduação em Educação
POSEDUC-UFMS	3	4	7
PPGE- Sudoeste da Bahia	-	1	1
PPGE- UFMG	-	1	1
PPGEdu-UFPeI	-	5	5
PPGEdu-UFRGS	1	6	7
PPGEdu-ULBRA	1	1	2
PPGE-METODISTA	-	1	1
PPGE-PUC	-	3	3
PPGE-UEL	1	1	2
PPGE-UEM	3	3	6
PPGE-UEMS	1	1	2
PPGE-UFAM	-	1	1
PPGE-UFES	-	1	1
PPGE-UFGD	-	1	1
PPGE-UFMA	1	-	1
PPGE-UFMT	-	2	2
PPGE-UFPR	-	1	1
PPGE-UFS	-	1	1
PPGE-UFSCAR	3	3	6
PPGE-UFU	-	3	3
PPGE-UNB	-	1	1
PPGE-UNEB	-	1	1
PPGE-UNESP	5	25	30
PPGE-UNICAMP	-	6	6
PPGE-UNINOVE	-	1	1
PPGE-UNISALESIANO	-	1	1
PPGE-UNISO	1	-	1
PPGE-UNISUL	1	-	1
Não informado	29	-	29
Total de inscritos por categoria	50	76	-
TOTAL GERAL			126

Quadro 4 – Distribuição de professores/pesquisadores e estudantes de pós-graduação, por programa de pós-graduação em Educação a que estão vinculados

Fonte: Arquivos do I SIHELE

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Categoria	Professores e pesquisadores	Estudantes de pós-graduação	Estudantes de graduação	Outros profissionais	Total de inscritos por estado
Estado					
SP	7	17	4	1	29
RS	2	2	1	-	5
MS	2	3	-	-	5
PR	1	1	1	-	3
RJ	1	-	1	-	2
MG	1	-	-	-	1
MA	1	-	-	-	1
MT	-	1	-	-	1
SE	-	1	-	-	1
PB	1	-	-	-	1
Não informado	1	-	-	-	1
Total de inscritos por categoria	17	25	7	1	-
TOTAL GERAL					50

Quadro 5 – Distribuição dos inscritos para concorrer ao “Prêmio Magda Soares”, por categoria profissional e estado de origem

Fonte: Arquivos do I SIHELE

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

MAGDA SOARES NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL¹

Maria do Rosário Longo Mortatti

Fernando Rodrigues de Oliveira

BREVE APRESENTAÇÃO DE MAGDA SOARES²

Nascida em 7 de setembro de 1932, em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, Magda Becker Soares realizou seus estudos primários e secundários em um colégio confessional do protestantismo Metodista dessa cidade, Colégio “Isabela Hendrix”, dirigido, à época, por missionárias norte-americanas.

No ano de 1950, ingressou no curso de graduação em Letras Neolatinas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também em Belo Horizonte. Em 1953, obteve o diploma de Bacharel em Letras, e, em 1954, obteve o diploma de Licenciada em Letras.

Antes mesmo de concluir o bacharelado e a licenciatura, já atuava como professora em escolas primárias e secundárias de Belo Horizonte/MG, atividade que exerceu ativamente até o ano de 1959, quando foi aprovada em concurso público para ingresso como docente dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFMG.

Entre os anos de 1960 e 1961, atuou junto ao Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia dessa universidade, na qual, no ano 1962, doutorou-se em Educação, tendo apresentado a tese na área de Didática, intitulada *Estudo dirigido*.

¹ Este texto serviu de base para a fala da autora em homenagem a Magda Soares, na cerimônia de abertura do I SIHELE e, com algumas adequações, foi apresentado, no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado na cidade de Vitória/ES, de 16 a 20/05/2011.

² As informações sobre Magda Soares apresentadas neste tópico estão reunidas em Mortatti e Oliveira (2010). Para mais informações sobre essa educadora e sua contribuição para a educação brasileira, ver, especialmente: Maciel (2011).

Ainda vinculadamente a essa universidade, no ano de 1962, Magda Soares obteve o título de Livre-Docente e, em 1981, tornou-se Professor Titular, por meio de concurso, no qual apresentou o memorial intitulado *Travessias*: tentativa de um discurso da ideologia (SOARES, 1991).

Como parte de seu intenso envolvimento nas atividades e discussões acadêmico-científicas, especialmente no âmbito da UFMG, participou, em 1968, da reforma universitária dessa universidade e da criação de sua Faculdade de Educação (FaE), da qual foi também diretora, entre 1979 e 1982.

Ao longo de sua carreira acadêmica, Magda Soares também atuou junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, tendo orientado 52 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado.

No ano de 1990, fundou o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), como órgão complementar à FaE, e, nesse mesmo período, participou da criação do Grupo de Trabalho (GT) “Alfabetização”, atualmente “Alfabetização, leitura e escrita”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), tendo coordenado esse GT entre os anos de 1993 e 1994.

Além das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão no âmbito da UFMG, Magda Soares desenvolveu atividades em outras instituições e órgãos nacionais e internacionais.

Dentre essas atividades desenvolvidas no Brasil, destacam-se: consultora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); membro do Comitê Assessor do CNPq; membro de Comissões de Avaliação Departamental da Universidade de São Paulo (USP); membro de grupos de trabalho instituídos pelo Ministério da Educação, para avaliação de livros didáticos de língua portuguesa e de cartilhas de alfabetização; membro de conselhos editoriais de periódicos científicos nacionais da área de Educação, Linguagem e Psicologia.

Junto a instituições internacionais, destacam-se as seguintes atividades: membro do *World Congress Committee* da *International Reading Association* (IRA); membro do Grupo *Experts on Education Indicators*, designado pela *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) para avaliação e revisão do documento *World Education Report-1993* e para avaliação da versão preliminar do *World Education Report-1995*.

Devido a sua intensa atuação e a suas importantes contribuições para a alfabetização e para o ensino da língua portuguesa, Magda Soares recebeu as seguintes condecorações, prêmios e títulos, no Brasil: “Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Cavaleiro”, concedido pela Presidência da República (1972); “Medalha de Honra

da Inconfidência”, concedido pelo Governo Estadual de Minas Gerais (1977); “Honra ao Mérito”, concedido pela Associação de Professores Públicos de Minas Gerais (1981); “Medalha do Mérito na Assistência ao Estudante”, concedido pelo Ministério da Educação (1985); “Prêmio Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa”, concedido pela UFMG (1989); “Professora Emérita”, concedido pela UFMG (1998); “Ordem Nacional do Mérito Educativo, grau de Comendador”, concedido pela Presidência da República (2000); e “Medalha Santos Dumont, Grau Ouro”, concedido pelo Governo do Estado de Minas Gerais (2005). Em 2010, tivemos a honra de homenageá-la durante o I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), realizado na UNESP-Marília.

Embora se tenha aposentado como professora da UFMG no ano de 1999, não interrompeu suas atividades como professora e pesquisadora, dentre as quais, destacamos um projeto sobre alfabetização e letramento que vem desenvolvendo, há cinco anos, como voluntária, junto aos professores do município de Lagoa Santa, situado na região metropolitana de Belo Horizonte.

PRINCIPAIS ASPECTOS DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE MAGDA SOARES

Ao longo de sua atuação profissional, Magda Soares teve publicados: livros acadêmico-científicos; artigos em periódicos educacionais, em jornais e em *sites* da Internet; textos em anais de eventos; verbete de dicionário; prefácios e apresentações; livros didáticos para o ensino de língua portuguesa e para alfabetização/letramento.

Para proporcionar visão de conjunto de sua produção intelectual, que inclui textos acadêmico-científicos, didáticos e tradução, apresentamos, no Quadro 1, ordenada por tipo de texto e distribuída por década de publicação, entre 1958 e 2008, a bibliografia de Magda Soares, conforme dados localizados até o momento.

É importante destacar que, para a elaboração do Quadro 1, consideramos apenas uma edição (a 1ª. edição ou a mais antiga que localizamos) de cada título de livro de Magda Soares.

Década de publicação	Até 1979	1980 - 1989	1990 - 1999	2000 - 2010	s.d.	Total por tipo de texto
Tese	1	-	-	-	-	1
Livros acadêmico-científicos	4	5	3	4	1	17
Livros didáticos	8	4	9	4	-	25
Livros didáticos e manual do professor	3	4	-	-	-	7
Capítulo de livro	1	1	10	9	-	21

Artigos em periódicos	3	10	13	5	-	31
Artigos em jornais e sites da Internet	-	-	2	3	-	5
Textos em anais de eventos	-	4	13	-	-	17
Prefácios e apresentações em livros	-	-	7	4	-	11
Verbetes em dicionário	-	-	-	1	-	1
Tradução de livro de literatura infantil	1	-	-	-	-	1
TOTAL POR DÉCADA	21	30	57	30	-	-
TOTAL GERAL	137					

Quadro 1 – Bibliografia de Magda Soares, por tipo de texto e década de publicação.
Fonte: MORTATTI; OLIVEIRA, 2010.

A primeira publicação de Magda Soares foi a tradução, em 1959, do livro *Cartas do pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, publicado pela Editora Itatiaia (MG).

Em [1967], teve publicada sua primeira coleção de livros didáticos para o ensino da língua portuguesa, destinada aos alunos das quatro séries do curso ginásial. Intitulada *Português através de textos*, essa coleção é composta por cinco volumes: livro de admissão, livros para 1^a., 2^a., 3^a. e 4^a. séries e manual do professor.

De acordo com Soares (1991), essa coleção foi organizada a partir da compreensão de que a língua é “essencialmente instrumento de comunicação”, e a comunicação é que nos torna seres humanos; justifica-se, assim, o estudo da comunicação por meio de palavras.



Figura 1 – Capa de *Português através de textos*: 1^a. série [1967]

Fonte: Acervo do GPHELLB

No ano de 1972, foram publicados dois livros de Magda Soares: *Produtividade do ensino superior*, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); e *Didática de português: textos*, em co-autoria com Adilson Rodrigues e publicado pela UFMG.

Em 1973, essa educadora teve publicada uma nova coleção de livros didáticos para o ensino de língua portuguesa. Trata-se da coleção *Comunicação em língua portuguesa*, publicada pela Editora Bernardo Álvares (MG), também destinada aos alunos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau.

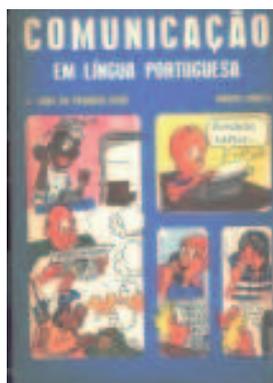


Figura 2 – Capa de *Comunicação em língua portuguesa* (1972)

Fonte: Acervo do GPHELLB

Em 1974, Magda Soares teve publicado seu primeiro artigo: “Comunicação e expressão: o ensino da língua portuguesa no 1º. Grau”, em *Cadernos da PUC*, Belo Horizonte.

Até o final da década de 1970, teve publicados outros dois artigos em periódicos educacionais e outros dois livros acadêmico-científicos.

A partir da década de 1980, houve significativo aumento no número de suas publicações, como se pode observar no Quadro 1. Dentre essas, encontra-se outra coleção de livros didáticos para o ensino de língua portuguesa: *Novo português através de textos*.



Figura 3 – Capa de *Novo português através de textos* (1982)

Fonte: Acervo do GPHELLB

As coleções de livros didáticos de Magda Soares tiveram significativa circulação em diferentes estados brasileiros e representam importante contribuição para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Foi, porém, especialmente com a publicação, na década de 1980, de três textos já clássicos que a produção de Magda Soares repercutiu de forma mais direta e sistemática na discussão dos problemas e na proposição de soluções da alfabetização e do ensino de língua portuguesa no Brasil.

O primeiro desses três textos é o artigo “As muitas facetas da alfabetização”, publicado em 1985, em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (SP).

O segundo é o livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, com 1ª. edição em 1986, pela Editora Ática (SP).



Figura 4 – Capa de *Linguagem e escola* (1986)

Fonte: Acervo do GPHELLB

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O terceiro desses textos — *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* —, foi publicado em 1989, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).



Figura 5 – Capa de *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989)

Fonte: Acervo do GPHELLB

De acordo com os dados do Quadro 1, na década de 1990 Magda Soares teve publicado o maior número de textos, 57 ao todo. Nos textos publicados a partir de então, Magda Soares passa a abordar aspectos relativos ao conceito de “letramento”, com destaque para o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, pela editora Autêntica (MG).

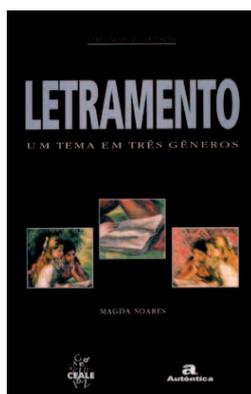


Figura 6 – Capa de *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 1998)

Fonte: Acervo do GPHELLB

Também em decorrência de seus estudos sobre “letramento”, no ano de 1999 Magda Soares teve publicada, pela editora Moderna (SP), uma nova coleção de livros didáticos destinada a alunos da 1ª. a 8ª. série do ensino fundamental: *Português: uma proposta para o letramento*.



Figura 7 – Capa de *Português: uma proposta para o letramento - livro 1* (1999)

Fonte: Acervo do GPHELLB

Em continuidade à pesquisa realizada durante a década de 1980 e da qual resultou o livro *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989), Magda Soares teve publicado *Alfabetização* (Série Estado do Conhecimento) (2000), em co-autoria com Francisca Maciel, uma de suas ex-orientandas. Nessa publicação, as autoras incluíram informações relativas às pesquisas sobre alfabetização concluídas até 1989.

Em 2003, Magda Soares teve publicado o livro *Alfabetização e letramento*, no qual reúne seus principais artigos sobre alfabetização, letramento e ensino da língua portuguesa, publicados ao longo da década de 1990, fazendo (re)leituras atualizadoras desses artigos, dentre os quais se encontra “As muitas facetas da alfabetização” (1985).



Figura 8 – Capa de *Alfabetização e letramento* (2003)

Fonte: Acervo do GPHELLB

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, na década de 2000, têm-se menor número de novas publicações de Magda Soares, relativamente à década anterior. Suas publicações, porém, continuaram a ter circulação intensa e significativa, como se pode observar por meio do número de edições que seus livros tiveram nessa década.

No Quadro 2, tem-se a relação dos títulos de livros de Magda Soares que tiveram mais de uma edição, acompanhados do número de edições, as respectivas datas da 1ª. edição e da edição mais recente, sempre conforme dados que localizamos até o momento, dentre os quais não se encontram, por exemplo, os relativos a reimpressões de uma mesma edição.

Livros de Magda Soares	Número de edições localizadas	Data da 1ª. edição	Data da edição mais recente
<i>Técnica de redação: as articulações linguísticas como técnica do pensamento</i>	2	1978	1981
<i>Metamemória, memórias: travessias de uma educadora</i>	2	1991	2001
<i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i>	17	1986	2006
<i>Letramento: um tema em três gêneros</i>	4	1998	2010
<i>Alfabetização e letramento</i>	5	2003	2007

Quadro 2 – Número das edições dos livros de Magda Soares e respectivas datas da 1ª. edição e da edição mais recente

Fonte: MORTATTI; OLIVEIRA, 2010.

Por meio das informações apresentadas no Quadro 2, é possível constatar que *Linguagem e escola: uma perspectiva social* é o livro de Magda Soares que teve o maior número de edições: 17 edições no período de 20 anos.

Também merecem destaque os livros: *Letramento: um tema em três gêneros*, que, em um período de 12 anos, teve quatro edições e ao menos seis reimpressões da 2ª. edição; e *Alfabetização e letramento*, que, em um período de quatro anos, teve cinco edições, ou seja, mais de uma edição por ano.

BIBLIOGRAFIA SOBRE MAGDA SOARES

Em relação à bibliografia sobre Magda Soares, ou seja, aos textos escritos por outros autores, que mencionam aspectos de sua vida, formação, atuação profissional e produção intelectual e/ou citam textos seus, reunimos, até o momento, 154 referências, considerando apenas uma edição de cada título de livro - a 1ª. ou mais antiga localizada - reiterando que não foram localizados estudos pontuais sobre a atuação ou a obra dessa educadora.

Como também informamos, embora tenhamos referenciado somente 154 títulos de textos *sobre* Magda Soares, pudemos localizar em *sites* da Internet mais de duas mil indicações de citações de textos seus, não tendo sido possível, porém, referenciar todos, até o momento.

Para propiciar visão de conjunto da bibliografia *sobre* Magda Soares, localizada até o momento, apresentamos, no Quadro 3, a relação de textos, distribuídos por tipo e ano publicação, entre 1986 e 2010.

Década de publicação	Até 1989	1990 - 1999	2000 - 2009	2010	s.d	TOTAL POR TIPO DE TEXTO
Tipo de texto						
Livros	1	14	9	-	-	24
Capítulos de livros	-	-	6	-	1	7
Artigos	-	13	55	6	-	74
Teses e dissertações	-	4	41	4	-	49
TOTAL POR DÉCADA	1	31	111	10	1	-
TOTAL GERAL	154					

Quadro 3 – Bibliografia *sobre* Magda Soares, por tipo de texto e década de publicação

Fonte: MORTATTI; OLIVEIRA, 2010.

Por meio das informações apresentadas no Quadro 3, pode-se observar que, durante a década de 1980, foi publicado o primeiro texto — *Alfabetização: dilemas da prática* (1986), de Sonia Kramer — contendo citação de um texto de Magda Soares.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 3, pode-se observar, ainda, que foi publicada durante a década de 2000 a grande maioria (111) dos textos em que se mencionam aspectos da atuação profissional de Magda Soares e/ou se citam textos seus. Dentre esses, nove são livros, seis são capítulos de livros, 55 são artigos e 41 são teses e dissertações.

Dos tipos de textos que contêm menções a aspectos da atuação profissional de Magda Soares e/ou citações de textos seus, têm-se, em maior quantidade, artigos (74), seguidos de teses e dissertações (49).

Ainda de acordo com as informações apresentadas no Quadro 3, a publicação de textos contendo menções a aspectos da atuação de Magda Soares e/ou citações de textos seus foi aumentando significativamente, ao longo das últimas três décadas, tendo-se acentuado entre os anos de 2000 e 2010, podendo-se constar que, nesse último ano, foram publicados 10 desses textos, dentre as referências que pudemos localizar até o momento.

Esse fato pode estar relacionado ao prestígio e ao reconhecimento crescente, também entre novas gerações de professores e pesquisadores, da atuação profissional e da produção intelectual de Magda Soares. Esses dados permitem também compreender que, embora a produção escrita de Magda Soares se tenha iniciado na década de 1950, com maior concentração nas décadas de 1980 e 1990, seus textos continuam atuais e relevantes para o debate acadêmico e científico sobre alfabetização e ensino da língua portuguesa, sendo crescente o número de textos que contêm menções a essa autora e/ou citam textos seus.

Por fim, merece ainda destaque o fato de que, embora sua atuação seja mencionada e seus textos sejam citados majoritariamente em artigos, teses, dissertações, livros e capítulos de livros que tratam de alfabetização e ensino de língua portuguesa, localizamos significativa quantidade de textos de outras áreas, como ensino de Ciências, em que também se utilizam conceitos formulados por Magda Soares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Magda Soares deixa marcas profundas na educação brasileira. Sempre engajada em seu tempo e com visão cosmopolita, vem-se incumbindo da elaboração de sínteses fundamentais e proposições pioneiras de temas e problemas educacionais, com destaque para a alfabetização e o ensino de língua portuguesa. Sua atuação profissional e sua produção intelectual vêm contribuindo decisivamente para a formação de diferentes gerações de professores e pesquisadores brasileiros.

Por tudo isso, essa grande dama da educação brasileira, mestra de todos nós, que pensamos e fazemos a história do ensino da leitura e escrita, foi a Convidada de Honra e homenageada do I SIHELE.

Não exageramos na homenagem, conforme seu pedido. De fato, o exagero seria muito pouco adequado e muito pouco respeitoso em relação àquela que deixa na história da educação e alfabetização no Brasil a marca firme e serena do compromisso científico e social, do pioneirismo e da delicadeza, a marca do que fica. Mas sabemos, também, que — a despeito tanto das dificuldades para reunir e sintetizar devidamente a extensa e intensa trajetória dessa ilustre educadora, quanto dos riscos de “exagerar para menos” — o que aqui se apresenta está a indicar a necessidade e as possibilidades de devida compreensão do lugar de Magda Soares na história da alfabetização e da educação no Brasil. Dentre essas, encontra-se a de compreender e analisar seu fecundo legado intelectual — para a nossa e para as novas gerações de professores e pesquisadores —, o qual está na base das discussões e reflexões sobre o tema do I SIHELE: a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil.

REFERÊNCIAS

- KRAMER, Sonia. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Travessia de uma educadora. *Educadores brasileiros*, São Paulo, p. 88-97, maio 2011. Edição especial da revista Educação.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. *Bibliografia de e sobre Magda Soares: um instrumento de pesquisa*. Marília, 2010. Digitado.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Cartas do pequeno príncipe*. Tradução Magda Soares Guimarães. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959.
- SOARES, Magda Becker. *Português através de textos: 2ª série*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, [1967].
- _____. *Produtividade do ensino superior*. Brasília, DF: MEC, 1972a.
- _____. *Comunicação e expressão: o ensino da língua portuguesa no 1º Grau*. Cadernos da PUC, Belo Horizonte, n. 7, p. 11-38, 1974.
- _____. *Novo português através de textos: comunicação e expressão*. 5. ed. São Paulo: Abril, 1982.
- _____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.
- _____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF; INEP: REDUC, 1989.
- _____. *Metamemória, memórias: travessias de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999. Livro 1.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda Becker; RODRIGUES, Adilson. *Didática de português: textos*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/DMTE, 1972b.
- _____. *Comunicação em língua portuguesa*. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1973.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento - n. 1)

ENCONTRO EM MARÍLIA¹

Magda Soares

Fui assaltada por duas ansiedades, diante do convite que me propunha como “convidada de honra”, no I SIHELE: antes de tudo, o pudor, o constrangimento... de receber a homenagem; e a dúvida sobre como agradecer: como comunicar o quê e o quanto a homenagem significa para mim.

Vi-me diante de algumas alternativas.

Uma primeira alternativa seria tentar uma fala acadêmica, em que fizesse considerações sobre *a história da história* da alfabetização no Brasil: como a história da alfabetização vem-se desenvolvendo nas últimas décadas, o progresso e sucesso dessa linha de pesquisa, que se concretizam na importância deste encontro, na rica trajetória dos grupos que aqui estão e que têm feito avançar tanto a história da alfabetização no Brasil — em pesquisas, em publicações, em constituição de acervos, em organização de museus da escola... seria cômodo falar de vocês e de seus feitos, e transferir a homenagem para vocês... mas essa trajetória tão bem sucedida da história da alfabetização no Brasil ficará muito mais clara nas mesas redondas que vão acontecer nos próximos dias, nas comunicações e trabalhos que vão ser apresentados.

Uma segunda alternativa seria tentar uma reflexão sobre *minha história com a história* da alfabetização no Brasil, reflexão que fiz eu mesma, procurando entender esta homenagem. Nesse caso, eu teria oportunidade de compartilhar com vocês a lembrança que fiz, buscando identificar minha contribuição para a construção da história da alfabetização: na verdade, essa contribuição não foi mais que a de ter-me dado conta, em determinado momento, lá nos já distantes anos 1980, que não era suficiente estarmos a discutir os problemas que tínhamos com a alfabetização sem olhar para o passado, sem buscar a história que nos tinha feito chegar aonde estávamos e... onde infelizmente estamos ainda.

¹ Este texto foi lido por Magda Soares, por ocasião de seu agradecimento pela homenagem que recebeu no I SIHELE – Seminário Internacional sobre História do Ensino e Leitura e Escrita. (Nota da Organizadora)

Minha contribuição foi apenas a de, naquele momento, desenvolver a pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização; depois disso, tenho-me apoiado em vocês para entender mais e melhor a história, já que não consigo desprender-me da realidade presente, e me tenho dedicado a enfrentar os problemas que temos *hoje* na alfabetização, na perseguição de um futuro melhor para nossas crianças: conformo-me com a característica que um dia Clarice Lispector identificou nela mesma e reconheço em mim, a de “mulher incumbida”...

Mas a alternativa que realmente se revelou como sendo o meu desejo maior foi me dar o direito de partilhar com vocês o efeito *emocional* que o convite causou em mim, as reflexões subjetivas que ele desencadeou em mim; talvez porque esta homenagem vem exatamente no momento em que eu chego aos meus 78 anos, e se acentua a reflexão sobre *o que foi e o que é...*

O convite, a homenagem, os 78 anos acordaram em mim, de forma curiosa, um poema de Manuel Bandeira, meu poeta preferido entre os preferidos, poema que ao longo da vida eu sempre li e reli, nunca o entendendo inteiramente. Peço licença para colocar um pouco de literatura nesta conversa, contar minha relação com o poeta, com o poema, e como esta homenagem me fez finalmente entender o poema e palavras que sobre ele me disse um dia o poeta.

Leio o poema.

Canção do vento e da minha vida
O vento varria as folhas,
o vento varria os frutos,
o vento varria as flores...
E a minha vida ficava
cada vez mais cheia
de frutos, de flores, de folhas.

O vento varria as luzes,
o vento varria as músicas,
o vento varria os aromas...
E a minha vida ficava
cada vez mais cheia
de aromas, de estrelas, de cânticos.
O vento varria os sonhos
e varria as amizades...
O vento varria as mulheres...
E a minha vida ficava
cada vez mais cheia
de afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
e varria os teus sorrisos...
O vento varria tudo!
E a minha vida ficava
cada vez mais cheia
de tudo.

Minha primeira monografia na área da literatura, que fiz ainda estudante do curso de Letras, no início dos longínquos anos 1950, foi sobre a poesia de Bandeira. E já então me intrigava esse poema: como explicar o paradoxo de que o vento/tempo varria tantas coisas, metaforizadas em folhas, frutos e flores, em luzes, músicas e aromas, em sonho e amizades... e, ao mesmo tempo, a vida ficava cada vez mais cheia? e quando o vento/tempo varria *tudo*, a vida ficava cheia de *tudo*?

Tive uma conversa com Bandeira sobre isso — eu jovem, ainda cursando Letras, nos meus 20 anos, ele então já se aproximando dos 70. Eu tinha enviado a ele — coisas de estudante... — aquela monografia sobre a poesia dele, tínhamos nos conhecido pessoalmente, ele até tinha feito um poema sobre mim²...

Perguntei a ele o que significava a vida ficar cada vez mais cheia de tudo, quando o vento/tempo varria tudo — ele só sorriu, como sabem sorrir os idosos para os jovens inexperientes, e disse, nunca me esqueci: “um dia você vai saber.”.

O poema, como todos os de Bandeira, foi-me acompanhando pela vida afora... livros de cabeceira... Muitas vezes na minha vida me perguntei se *já sabia...*, às vezes pensei que sabia..., me perguntava se a vida ficar cada vez mais cheia de tudo, quando tudo tinha sido varrido, era bom ou era mau...; em momentos em que sentia minha vida muito cheia de tudo, achava que era mau...

Quando recebi o convite de Maria do Rosário para participar, na condição de “convidada de honra”, deste encontro, e dar nome ao prêmio que será concedido ao melhor trabalho, fiquei, confesso, profundamente surpreendida e mesmo atordoada. Curiosamente e inesperadamente o poema veio à minha cabeça, e, como em uma epifania, eu finalmente soube o que o poeta me disse que “um dia eu ia saber”, senti que o dia tinha chegado; fui logo em busca do poema, reli, e entendi, agora entendo: o poema fala da descontinuidade, da impermanência — e é o que acontece na nossa vida: o vento/tempo vai varrendo tanta coisa, quando se vai envelhecendo, quando nos retiramos para os bastidores, entregamos o bastão aos jovens... . Mas o poema fala, paradoxalmente, da continuidade, da permanência daquilo que não é fugaz, que continua tornando cada vez mais cheia a nossa vida; e pensei: os pesquisadores que formamos, os alunos que tivemos, os leitores que nos lêem, os amigos que fizemos, os afetos...

Então entendi que o vento/tempo varreu um “tudo” de que às vezes sinto falta, não vou negar: os grupos de pesquisa, as aulas, as orientações, os eventos acadêmicos, até as reuniões... falta que às vezes traz um sentimento de vida “varrida”... . Mas o convite para estar aqui, nesta condição, me fez reconhecer a vida cheia, me fez entender que a vida foi ficando, na verdade, cada vez mais cheia: cheia pela continuidade das pesquisas em que nos envolvemos no passado, pelos ex-orientandos que continuam na

² Trata-se de “Poema de duas Magdas”, que se encontra publicado em: BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p. 451. (Nota da Organizadora)

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

vida acadêmica e agora são os que orientam, cheia sobretudo dos afetos que continuam presentes... sinto aqui, agora, a vida cada vez mais cheia de tudo.

Assim, o pudor, o constrangimento iniciais diante desta homenagem se transformaram em gratidão por esta boa sensação que agora tenho: o vento/tempo pode ter varrido muita coisa, mas a minha vida vai ficando cada vez mais cheia de tudo. Muito obrigada por esta homenagem e o significado que ela tem para mim.

A CONTRIBUIÇÃO DE ROGÉRIO FERNANDES À HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO¹

Márcia Cristina de Oliveira Mello

ROGÉRIO FERNANDES: UMA VIDA DEDICADA À EDUCAÇÃO

Professor Catedrático da Universidade de Lisboa, Rogério António Fernandes nasceu em Lisboa, no dia 12 de outubro de 1933.

Licenciou-se no ano de 1955 em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras de Lisboa e doutorou-se em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Universidade de Lisboa (FERNANDES, 2005).

Com sólida formação, um dos primeiros cargos que ocupou foi o de Assistente de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa, até o início da década de 1960. Entre 1972 e 1974 foi professor do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, localizado também em Lisboa (FELGUEIRAS; FERREIRA, 2004).

No período de “[...] 1960 a 1974, desenvolveu intensa actividade de crítico, ensaísta, tradutor, jornalista [...]” (FELGUEIRAS; FERREIRA, 2004, p. 18), pois, em Portugal havia se estabelecido a Constituição do Estado Corporativo, que ficou conhecido como Estado Novo.

António Nóvoa (1995) informa que em Portugal, no período anterior ao Estado Novo, existia uma Constituição Republicana Democrática que oferecia “liberdade intelectual” com abertura às novas ideias. No entanto, naquele momento histórico, os professores tiveram o pensamento pedagógico fortemente censurado pelo Estado. Rogério Fernandes, que, desde estudante, tinha postura crítica frente aos problemas pedagógicos e sociais, procurou, então, refúgio no jornalismo.

¹ Este texto serviu de base para a fala da autora, em homenagem (*in memoriam*) prestada a Rogério Fernandes, na cerimônia de abertura do I SIHELE. (Nota da Organizadora).

Fruto de seu tempo e do ambiente cultural e político da esquerda portuguesa, onde eram e são raros os debates teóricos sobre os seus próprios fundamentos, a sua concepção marxista revela-se sobretudo na atitude que aborda o trabalho historiográfico, mais do que no professar uma doutrina. (FELGUEIRAS; FERREIRA, 2004, p. 17).

Ingressou no jornalismo como colaborador da revista *Seara Nova*, junto à qual exerceu os cargos de subdiretor e diretor, entre 1962 e 1967.

A partir de 1967, passou a trabalhar no jornal *A Capital*, onde coordenou, até 1970, a seção de Educação.

Foi Diretor Geral do Ensino Básico de Portugal, entre agosto de 1974 e agosto de 1976, momento em que impulsionou, após a Revolução de 25 de abril de 1974, reformas educativas no ensino primário, relativas à ampliação da carga horária para a escola primária, e medidas relativas à contensão da repetência escolar. Preocupou-se também com a reforma dos cursos de formação dos professores primários, assim como com o movimento sindical docente.

Como apontam Felgueiras e Ferreira (2004, p. 18-19):

[...] nestes últimos trinta anos continuou a acumular diversificadas experiências que lhe proporcionaram uma refinada compreensão da evolução da educação contemporânea portuguesa. [...] Dedicando-se desde os inícios de 80 quase exclusivamente às actividades académicas, integrou iniciativas que muito vieram valorizar a História da Educação.

Na imprensa periódica educacional portuguesa, colaborou especialmente com *Escola Portuguesa* (boletim publicado em Lisboa, entre 1934 e 1974, destinado ao ensino primário), *O Instituto* (revista científica e literária, publicada entre 1852 e 1981, mais conhecida como *O Instituto*, de Coimbra), *Revista de Educação* (periódico do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, criada em 1986).

Foi sócio-fundador da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em 1993, e coordenador da seção de História da Educação, entre 1993 e 1995.

Foi também um dos idealizadores e incentivadores do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (CLBHE). O primeiro CLBHE ocorreu em Lisboa, no ano de 1996, com o propósito de possibilitar intercâmbio de ideias e resultados de investigações entre os pesquisadores em história da educação das comunidades lusitana e brasileira, tendo representando “[...] sem dúvida o estreitar de relações entre as comunidades portuguesa e brasileira de história da educação [...]” (FELGUEIRAS; FERREIRA, 2004, p. 21).

Realizou atividades em universidades portuguesas e estrangeiras, especialmente no Brasil, onde foi professor visitante na Universidade de São Paulo (USP), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), na Universidade Metodista Mackenzie (SP) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa foi jubilado em 2003, tendo, porém, continuado em intensa atividade como orientador e co-orientador de teses, coordenador de projetos, participante de eventos científicos e integrante de conselho editorial de revistas especializadas (FERNANDES, 2005), até sua morte em março de 2010.

PRINCIPAIS ASPECTOS DA OBRA DE ROGÉRIO FERNANDES²

A produção intelectual desse eminente historiador da educação portuguesa iniciou-se ao final dos anos de 1950 e ganhou crescente visibilidade a partir de 1960, por conduzir a um debate fecundo e inovador do ponto de vista historiográfico. Muitos de suas publicações, apesar de esgotadas, mantêm-se como uma referência para os estudos sobre a história da educação e da alfabetização.

Sua produção intelectual ficou conhecida em diferentes países, tais como, França, Espanha, Itália, Cabo Verde e Brasil (FELGUEIRAS; FERREIRA, 2004).

No Quadro 1, apresento relação de livros de Rogério Fernandes, que contêm os resultados de numerosos trabalhos investigativos, especialmente sobre o pensamento pedagógico português, a educação e os sujeitos de sua história e a alfabetização.

Título	Local de publicação	Editora	Ano de publicação
<i>Apologia e história no pensamento filosófico de Pascal</i>	Lisboa	-	1958
<i>Ensaio sobre a obra de Trindade Coelho</i>	Lisboa	Portugália	1961
<i>Ensino : sector em crise</i>	Lisboa	-	1967
<i>Para a história dos meios audiovisuais na escola portuguesa</i>	Lisboa	-	1969
<i>João de Barros educador republicano</i>	Porto	Livros Horizontes	1971
<i>Educação e existência</i>	Lisboa	-	1971

² Os dados aqui apresentados estão contidos em Mello (2010). Trata-se de instrumento de pesquisa sobre a produção escrita de Rogério Fernandes. Tal instrumento de pesquisa reúne os textos de Rogério Fernandes identificados até o momento. No entanto, como o ilustre professor teve de uma vasta produção, esse instrumento poderá ser ampliado em pesquisas futuras.

<i>As idéias pedagógicas de F. Adolfo Coelho</i>	Lisboa	Instituto Gulbenkian de Ciências	1973
<i>Situação da educação em Portugal</i>	Lisboa	Moraes	1973
<i>Aspectos do ensino na República Democrática Alemã</i>	Lisboa	Livros Horizontes	1977
<i>O pensamento pedagógico em Portugal</i>	Lisboa	Instituto de Cultura Portuguesa	1978
<i>A Pedagogia portuguesa contemporânea</i>	Lisboa	Instituto de Cultura Portuguesa	1979
<i>Luís da Silva Mousinho de Albuquerque e as reformas do ensino em 1835-36</i>	Coimbra	-	1983
<i>Nascimento da educação de adultos em Portugal, séc. XVII - séc. XVIII</i>	Coimbra	Instituto	1984
<i>Bernardino Machado e os problemas da instrução pública</i>	Lisboa	Livros Horizontes	1985
<i>O ensino de primeiras letras em Portugal: 1800-1820</i>	Lisboa	-	1989
<i>Uma experiência de formação de adultos na 1.ª República : a Universidade Livre para educação popular, 1911-1917</i>	Lisboa	Câmara Municipal	1993
<i>Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras.</i>	Porto	Porto Editora	1994

Quadro 1 – Títulos, local, editora e ano de publicação de livros de Rogério Fernandes
Fonte: MELLO, 2010.

Além desses, Rogério Fernandes teve publicados outros livros por ele organizados e/ou coordenados, em co-autoria, como se observa no Quadro 2.

Título	Co-autoria	Local	Editora	Ano
<i>História da educação em Portugal</i>	FERNANDES, R.; GOMES, J. F.; GRÁCIO, R.	Lisboa	Livros Horizonte	1988
<i>Para a História do Ensino Liceal em Portugal</i>	FERNANDES, R.; MAGALHÃES, J. (Org.).	Braga	Universidade do Minho	1999
<i>Infantia et pueritia: introdução à história da infância em Portugal</i>	FERNANDES, R.; VIDIGAL, L.	Santarém	Escola Superior de Educação	2005
<i>Para a compreensão da história da infância</i>	FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M.	Belo Horizonte	Autêntica	2007
<i>O tempo na escola</i>	FERNANDES, R.; MIGNOT, A. C. V.	Porto	Profedições	2008

Quadro 2 – Livros organizados e/ou coordenados por Rogério Fernandes, em co-autoria
Fonte: MELLO, 2010.

Nesses livros, além das temáticas relativas à história da educação e história das instituições escolares, Rogério Fernandes amplia suas investigações com a análise da questão da infância e seus significados.

Rogério Fernandes também elaborou prefácios a livros sobre educação e traduções de livros sobre filosofia, literatura, e religião.

No Quadro 3, apresento relação de importantes livros publicados em Portugal, com prefácios elaborados por Rogério Fernandes.

Título do livro prefaciado	Autor	Local	Editora	Ano
<i>História da Educação</i>	GAL, Roger. (Tradução de António Campos)	Lisboa	Veja	1979
<i>Como avaliar os alunos</i>	BONBOIR, Anna. (Tradução de Isabel Brito)	Lisboa	Seara Nova	1976
<i>Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)</i>	ADÃO, Áurea	Lisboa	Fundação Calouste Gulbenkian	1997 (reimp.)

Quadro 3 – Livros prefaciados por Rogério Fernandes

Fonte: MELLO, 2010.

No Quadro 4, apresento relação dos livros traduzidos por Rogério Fernandes.

Título	Autoria	Local	Editora	Ano
Animais, homens e mitos	LEWINSOHN, Richard.	Lisboa	Livros do Brasil	1957
História da literatura inglesa	WARD, A.C.	Lisboa	Estúdios Cor	1960
Regresso ao admirável mundo novo	HOXLEV, Aldous.	Lisboa	Livros do Brasil	1960
Inquérito ao marxismo	FOUGEYROLLAS, Pierre	Lisboa	Moraes	1961
O sagrado e o profano: a essência das religiões	ELIADE, Mircea.	Lisboa	Livros do Brasil	1980
Platão e a lenda socrática: a idealização de Sócrates e o utopismo político de Platão	VILHENA, Vasco de Magalhães	Lisboa	Fundação Calouste Gulbenkian	1998

Quadro 4 – Livros traduzidos por Rogério Fernandes

Fonte: MELLO, 2010.

A intensa produção intelectual de Rogério Fernandes publicada em livros de sua autoria ou em co-autoria assim como os livros que prefaciou e traduziu representam o investigador conceituado que foi, especialmente por fazer uma reconstrução crítica dos problemas enfrentados com relação à política educacional e a reestruturação dos sistemas de ensino em Portugal.

Além dessas, são relevantes as publicações organizadas por Rogério Fernandes, em co-autoria, decorrentes de eventos científicos, como apresento no Quadro 5.

Título	Co-autoria	Local	Editora	Ano
<i>Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970: actas do 1. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i>	FERNANDES, Rogério; ADÃO, Áurea	Porto	SPCE	1998
<i>A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do sul no século XX - 2. Colóquio Internacional SPICAE</i>	FERNANDES, Rogério; PINTASSILGO, Joaquim	Lisboa	Grupo SPICAE	2003
<i>Para a História do Ensino Liceal em Portugal - actas dos Colóquios o I Centenário da Reforma de Jaime Moniz, 1894-1895</i>	FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino.	Braga	Universidade do Minho	1999

Quadro 5 – Publicações organizadas por Rogério Fernandes, em co-autoria, no formato de anais de eventos científicos.

Fonte: MELLO, 2010.

Rogério Fernandes costumava também participar de eventos científicos em seu país e no exterior. Mesmo com problemas de saúde, não deixava de comparecer e participar ativamente, seja proferindo conferências, conduzindo mesas temáticas, lançando seus livros ou dialogando com pesquisadores da área.

Muitos pesquisadores brasileiros foram beneficiados por sua presença entre nós, especialmente quando de sua participação nas edições do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorridas no Brasil, e por meio da publicação de importantes artigos, em periódicos brasileiros, como os que constam no Quadro 6.

Título	Periódico	Dados da publicação
A História da Educação no Brasil e em Portugal: caminhos cruzados	<i>Revista Brasileira de Educação</i>	n. 7, p. 5-18, jan./abr. 1998.
Notas em torno de retratos de criança	<i>Educação e Pesquisa</i>	v. 26, n. 1, p. 87-97, jan./jun. 2000.
Da palmatória à internet: uma revisitação da profissão docente	<i>Revista Brasileira de História da Educação</i>	n. 11, p. 11-40, jan./jun.2006

Quadro 6 – Artigos de Rogério Fernandes, publicados em periódicos brasileiros.

Fonte: MELLO, 2010.

TEMATIZAÇÕES DE ROGÉRIO FERNANDES NO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Rogério Fernandes destacou o ensino da leitura, seus métodos e instrumentos didáticos, como temas importantes para investigação no percurso da História da Educação.

As pesquisas de Rogério Fernandes sobre a história do ensino da leitura se concentraram, então, na análise detalhada dos séculos XVIII e XIX, como encontramos no livro *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras* (1994), e no artigo “A História da Educação no Brasil e em Portugal: caminhos cruzados” (1998).

Dessa forma, considerava a questão alfabetização na perspectiva da longa duração histórica. De acordo com Justino Magalhães (2005, p. 11), Rogério Fernandes:

[...] periodiza os ‘Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal: o movimento da educação de adultos até a Regeneração; os fogos fátuos dos anos 60; a educação de adultos e a luta ideológica nos anos 70; a euforia dos anos 80; dos anos 90 ao dealbar da República; a acção e a crítica da oposição republicana; a educação de adultos na 1ª República; a alfabetização no período contemporâneo’.

Sobre o período contemporâneo, Rogério Fernandes indicava que o momento áureo do discurso sobre alfabetização em Portugal se deu na década de 1950, sobretudo a partir da “Campanha de 1952”, em que se iniciou uma série de publicação de artigos sobre o problema do analfabetismo. Para esse pesquisador, tal temática continua desafiando propostas de investigação sobre o fenómeno da alfabetização que “[...] não pode ser desligado do contexto histórico geral, (político, social e económico) nem das instituições escolares e do seu dinamismo.” (FERNANDES, 1978, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato de pesquisadores brasileiros com Rogério Fernandes teve forte impacto científico no meio acadêmico, pelo intercâmbio estabelecido por meio das ações de articulação e colaboração sistemáticas, de grupos de pesquisa e universidades brasileiras e portuguesas.

Com Rogério Fernandes, aprendi que a história da alfabetização se constitui de teorização crítica aderente ao trabalho investigativo, conheci arquivos como a Coleção de reservados da Biblioteca Nacional de Lisboa; Arquivo Nacional da Torre do Tombo; Arquivo da Universidade de Coimbra; Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, entre outros, considerados eixos de fixação de pesquisadores portugueses e brasileiros que procuram uma análise bem fundamentada nas fontes documentais encontradas em acervos históricos.

Além de orientar no acesso a arquivos e bibliotecas, Rogério Fernandes organizou atividades de pesquisas conjuntas, com o objetivo de possibilitar a indicação de similitudes e diferenças na reflexão sobre a constituição da história da alfabetização em Portugal e no Brasil.

Não poderíamos, portanto, no I SIHELE, deixar de destacar a obra e o percurso de vida de Rogério Fernandes — professor, pesquisador, jornalista, escritor e tradutor —, reafirmando que foi um dos pesquisadores mais ativos no campo da história da educação, fazendo análise dos fatos em sua totalidade, por meio da crítica metódica. Foi um intelectual que, preocupando-se com a educação nos diferentes momentos de sua vida, demonstrou, sobretudo, preocupação com a sociedade em que vivemos.

Tive o privilégio de fazer uma dentre as muitas e importantes homenagens que vêm sendo prestadas em Portugal e no Brasil ao professor Rogério Fernandes, após a sua morte. Tentei fazê-la projetando sua significativa contribuição, em nome de todos os pesquisadores e instituições com que Rogério Fernandes colaborou.

Por tudo que nos ensinou, ficam tantas lembranças dos encontros que cruzaram o Atlântico e, dentre muitas outras que recebeu quando de seu recente falecimento, fica a homenagem do I SIHELE.

REFERÊNCIAS

- FELGUEIRAS, Margarida Louro; FERREIRA, António Gomes. Prefácio a quatro vozes e dois tons: a Rogério Fernandes, a propósito de encontros que cruzam o atlântico. In: MENEZES, Maria Cristina; FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Rogério Fernandes: questionar a sociedade, interrogar a história, (re) pensar a educação*. Porto: Afrontamento, 2004. p. 15-21.
- FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.
- _____. *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora, 1994.
- _____. A História da Educação no Brasil e em Portugal: caminhos cruzados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 5-18, jan./abr.1998.
- _____. Curriculum vitae [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marciacomello@ig.com.br> em 26 maio 2005.
- MAGALHÃES, Justino. Historiografia da alfabetização em Portugal. In: CANDEIAS, António (Coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-américa dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa, 2005. p. 207-218. (História: 11).
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Produção escrita de Rogério Fernandes: um instrumento de pesquisa*. (Relatório de pesquisa). Marília, 2010. Digitado.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995. p. 25-40.

PARTE II

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

1980-2010: TRINTA ANOS DE PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA. QUE BALANÇO?¹

Anne-Marie Chartier

INTRODUÇÃO²

Inicialmente, eu gostaria de agradecer os organizadores pelo convite e manifestar minha satisfação com o sucesso de sua iniciativa. Aceitando vir a Marília para abrir este Seminário, não imaginava falar diante de um auditório tão numeroso. Há 10 ou 20 anos, teria sido difícil reunir tantos participantes. Os colóquios sobre a leitura, sobre seu ensino, no Brasil e no exterior, sobre as avaliações internacionais, sobre a

¹ A versão original em francês deste texto foi lida pela autora na conferência de abertura do I SIHELE. A tradução para o português foi elaborada por Thabatha Aline Trevisan e Bárbara Cortella Pereira, com revisão de Maria do Rosário Longo Mortatti e Ceres Leite Prado. Contamos, também, com a revisão da autora. Considerando todas as conhecidas dificuldades de ordem técnica e teórica de tradução para o português (brasileiro) das palavras/termos “*literacy*”, “*littéracie*”, “*illiteracy*”, “*illettrisme*”, “*illetrés*” recorrentemente utilizadas por Anne-Marie Chartier no texto original, optamos por traduzi-las, em cada situação, pelo correspondente mais adequado para leitores brasileiros. E, para evitar possíveis ambiguidades ou mesmo imprecisões de sentido, optamos por manter, entre colchetes, à frente de cada uma, a palavra/termo (em francês ou em inglês) conforme originalmente utilizada pela autora. O mesmo recurso utilizamos somente em algumas vezes em que são utilizadas as palavras/termos “*alphabétisation*” (e formas verbais de “alfabetizar”) e “*analphabétisme*”; nas demais, traduzimos essas palavras por “alfabetização” e “analfabetismo”, respectivamente. (Nota da Organizadora)

² A fim de partilhar, especialmente com os leitores deste livro que não participaram do I SIHELE, a riqueza de informações e reflexões apresentadas por Anne-Marie Chartier, transcrevo aqui o resumo da conferência, publicado no *Caderno de Resumos do I SIHELE*: “Em 1980, a história do ensino da leitura era somente um capítulo da história do ensino. Ele nos falava dos progressos realizados ao longo dos séculos, dos métodos (rotina arcaica *versus* modernidade científica), das ferramentas (abecedários *versus* manuais ilustrados) e das exigências escolares (leitura oralizada de textos breves *versus* leitura silenciosa de obras completas). Em 2010, a história do ensino da leitura tornou-se um capítulo essencial da história cultural das sociedades ocidentais. Os historiadores interrogaram a partir das suas fontes documentais as questões provenientes da sociologia (as práticas de leitura), da psicologia (os modelos de aprendizagem) e dos especialistas em didática (os manuais e seus usos). Eles deviam assim compreender e articular as mudanças nas modalidades sociais da leitura (oralizada *versus* silenciosa), os modos de ensino (individual *versus* coletivo), os suportes de aprendizagem (preços em latim *versus* pequenas frases em língua materna), a pedagogia (memorização literal *versus* compreensão semântica), o currículo (leitura depois escrita *versus* leitura-escrita simultânea). É essa mudança de ponto de vista que nós esperamos brevemente expor. (Nota da Organizadora)

psicologia da aprendizagem, sobre a sociologia da leitura, todos esses assuntos tinham e continuam a ter muito sucesso. Mas teria sido possível encontrar duzentas pessoas para escutar pesquisadores falar em somente de ensino da leitura na história? Se hoje isso se tornou possível, é porque alguma coisa mudou. 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.

Quando comecei minha carreira como professora na Escola Normal de Versailles, em 1970, pensava-se exatamente o contrário: a história da pedagogia assemelhava-se bastante a uma espécie de museu de erros e de absurdos didáticos. A leitura dava muitos bons exemplos com seus métodos arcaicos: os infelizes alunos de outrora, deviam soletrar cada palavra antes de lê-la, abrir abecedários em latim, repetir suas leituras até conhecer cada texto de cor. Felizmente, houve progressos. Os professores se abriram pouco a pouco à modernidade científica (na França, a modernidade veio com a 3ª República de Jules Ferry, evidentemente, e sua escola gratuita, laica e obrigatória em 1882). Os professores tinham abandonado os velhos abecedários para adotar os manuais ilustrados, depois coloridos. Os textos não tinham mais nem preces, nem lições de moral. A partir da década de 1920, eles não eram mais também “lições de coisas”, mas breves narrativas, adaptadas à psicologia infantil, histórias de bonecas, de bolas, de cachorros e de gatos. Eu não imaginava que, por razões profissionais, me interessaria um dia por esse ensino de outra época, que, eu pensava naquele momento, tinha, felizmente, sido relegado às lixeiras da história.

Hoje, o cenário é bem diferente. Em 2010, a história do ensino da leitura tornou-se um capítulo essencial da história cultural das sociedades ocidentais. Os historiadores colocaram às suas fontes documentais questões provenientes da Sociologia, sobre as práticas de leitura, populares ou elitistas. Eles estudaram os antigos manuais refletindo sobre as suas escolhas didáticas. Alguns têm mesmo procurado resolver as contradições aparentes entre as práticas de ensino do tempo passado e os modelos de aprendizagem que nos propõem os psicólogos de hoje.

É uma evidência hoje compartilhada a de que os pedagogos da leitura escolar não podem ignorar as modalidades sociais da leitura. Elas são vistas, hoje, com a escrita digital, combinada às imagens e ao som nas telas, com as tecnologias de apoio à produção, à correção e à tradução dos textos. A geração que aprende a ler em 2010 acha, sem dúvida, bem banais e talvez mesmo já “arcaicas”, as inovações que custaram muito tempo e energia e que provocaram tanto debates nesses últimos trinta anos...

É uma razão a mais para fazer um balanço histórico das pesquisas realizadas e refletir sobre os campos que nos esperam, ou, melhor, que vos esperam.

Se retomar as etapas do meu trabalho de pesquisa, a mudança decisiva se produziu há vinte anos. Na década de 1970, sabíamos, por um lado, que o ensino da leitura escolar tinha uma história, que a produção editorial tinha uma história, que os grupos sociais que continham analfabetos e leitores tinham uma história. Por outro lado, ninguém pensava que a leitura, ela mesma, tinha uma história. A invenção da escrita, e, portanto, a leitura, fundava a divisão entre pré-história e história, entre as culturas orais e a civilização escrita. As diferentes escritas (cuneiformes, hieroglifos, ideogramas, alfabetos, estenografia) não desencadeavam as mesmas aprendizagens. Mas essas variantes técnicas nos códigos da escrita não mudariam em nada o processo mental de tratamento dos textos. Ler era sempre ler. Os alunos não liam os mesmo textos, mas os leitores “*experts*” de todos os tempos, Abélard, Montaigne, Voltaire, Victor Hugo, Jean-Paul Sartre, “saberiam ler” da mesma maneira, já que ler é compreender mentalmente, pensava-se, qualquer mensagem linguística codificada para um sistema de signos convencionais.

Ora, entre 1985 e 1995, essa ideia simples foi, pouco a pouco, questionada. Descobriu-se com surpresa que um grande letrado como Santo Agostinho não sabia ler silenciosamente. Como isso era possível? E o que isso mudava na maneira de fazer a história do ensino da leitura? É a questão à qual esta exposição gostaria de tentar responder.

Para fazer esse balanço, retomei a cronologia de publicações e selecionei aquelas que podiam dar uma ideia do ambiente intelectual no qual foram realizadas as pesquisas históricas sobre a leitura escolar³. Evidentemente, eu me coloquei do ponto de vista francês; é necessário, portanto, uma outra seleção para o Brasil. Eliminei os artigos e decidi reter 50 livros, o que é muito pouco. Na história, os livros são produtos lentos. Quando um livro aparece, ele mostra um estado já assentado de questões que foram exploradas durante os anos anteriores, nas teses, nos seminários, nos colóquios, nos congressos.

Essa triagem *a posteriori*, vista de 2010, implica evidentemente meus julgamentos pessoais; todos os livros que cito foram úteis ao meu próprio trabalho de pesquisa. Mas essa não é apenas uma cronologia de minhas leituras: li alguns desses livros desde sua publicação, mas outros, bastante tempo depois, ou após sua tradução em francês. O que eu queria mostrar é que a área que nos preocupa hoje, a história do ensino da leitura é parte integrante de outras pesquisas sobre a história da escola, sobre a história da cultura escrita, sobre a sociologia dos leitores, sobre as aprendizagens e, sobretudo, os fracassos (os insucessos) nas aprendizagens. Da década de 1960 até hoje, uma questão fica em aberto: aquela dos que não sabem ler. Ela diz respeito, direta ou indiretamente,

³ A relação completa das publicações mencionadas pela autora se encontra no Apêndice ao final deste texto, sob o título “Breve bibliografia cronológica: história, ensino (*versus* aprendizagem), leitura”. (Nota da Organizadora).

aos especialistas de todas as disciplinas: etnólogos, sociólogos, psicólogos, linguistas, literatos, pedagogos, “didáticos”.

Minha exposição ocorrerá em três etapas:

- I. Antes de 1980: Saberes herdados, questões novas: os limites da alfabetização
- II. 1980-1990: História social do letramento [*literacy*] na Europa: marcas (sinais), discursos, práticas.
- III. 1990-2010: História da leitura e história do seu ensino

I. Antes de 1980, trata-se de descrever os progressos da instrução ao longo do tempo ou de denunciar a lentidão desse progresso. Volta com insistência a questão dos limites da alfabetização. Ela faz eco na questão sociológica do fracasso escolar das crianças dos meios populares.

II. Entre 1980 e 1990, a história da alfabetização entra na era das comparações internacionais. É a questão cultural do “letramento” [*literacy*] no Ocidente que ocupa a frente da cena. Os historiadores se questionam a respeito de suas fontes documentais (com a questão das assinaturas). A história quantitativa das estatísticas (quantos leitores?) dá lugar a uma história qualitativa (por que e como ler?) que distingue os discursos sobre a leitura e as práticas dos leitores.

III. 1990-2010 Uma história da leitura na longa duração é de agora em diante retrçada, e a história do ensino da leitura pode se basear nos objetivos da época. A partir de 1999, as histórias publicadas por países diversos descrevem sem anacronismo os métodos de ensino antigos. Pode-se ainda retrçar uma história do ensino da leitura na longa duração.

I. ANTES DE 1980: SABERES HERDADOS, QUESTÕES NOVAS: OS LIMITES DA ALFABETIZAÇÃO A CAMINHADA DO PROGRESSO E SEUS LIMITES

Como caracterizar as primeiras pesquisas sobre a história do ensino da leitura? Em meio a numerosos ensaios pedagógicos repetindo as vulgatas, algumas pesquisas merecem sempre ser lidas, por causa de seu esforço notável de documentação. O motivo dos autores era evitar as “gagueiras da história” produzidas pelos esquecimentos do passado: reconstituindo a linha da história, eles mostrariam o caminho do progresso futuro. Essa concepção linear da história acompanha a ideia de que os saberes científicos, racionalizando o ensino, vão facilitar a aprendizagem e propiciar a leitura universal.

Assim o artigo “Leitura”, publicado em 1887 no célebre *Dictionnaire de Pédagogie*, é típico dos anos Jules Ferry. A base documental é impressionante e de primeira mão. Williams James apresenta um repertório cronológico de procedimentos para ensinar a leitura a partir do século XVII, visto sob o ângulo dos progressos técnicos. Para o

autor, os mais cômodos, os mais rápidos, os mais eficazes procedimentos se impõem naturalmente na linha do tempo. Essa ideia parecer fazer tanto sentido, que levou mais de vinte anos para se compreender que as coisas eram um pouco mais complicadas.

A mesma segurança se observa no estudo dos manuais americanos de Nila Benton Smith, que salienta os progressos dos manuais graças às contribuições da psicologia científica sobre a criança e suas aprendizagens. Mitford Mathews é menos otimista: esse linguista é um dos primeiros a ter chamado a atenção para as consequências pedagógicas da evolução da língua. Para ele, a distância crescente entre a língua escrita e a língua oral torna o ensino da leitura cada vez mais difícil. A ortografia do inglês, diz ele, foi fixada no século XV, ao passo que a pronúncia não parou de evoluir. Ele propugna por uma reforma da ortografia, mas (como André Chervel) ele constata que todas as tentativas fracassaram. A ciência tem razão, mas como fazer entender as razões da ciência aos políticos e aos pedagogos?

O terceiro livro é o célebre relatório de Jeanne Chall, *Learning to read: the great debate*. Ela relata “a guerra dos métodos” (“*the reading war*”) desencadeada em 1955 pela publicação de um panfleto (*Why John can't read?*): o método global (“*whole word method*”) era denunciado como responsável pelos resultados escolares desastrosos. Retomando todos os estudos desenvolvidos na sequência das polêmicas, Jeanne Chall conclui desse modo: é certo que o método “*whole word*” faz rapidamente iniciarem os alunos, o que explica o fato de tantos professores o terem adotado. Mas essas vantagens a curto prazo não se mantêm ao longo do tempo, ao contrário. As posições partidárias e as convicções militantes podem, portanto, ser ultrapassadas, graças às avaliações científicas “objetivas”.

Como vocês veem, a questão da leitura é ainda tratada nessa época como uma questão técnica, separada de outras aprendizagens. As dificuldades na leitura não estão incorporadas na questão do fracasso escolar “em geral”. Elas não estão tampouco colocadas em relação com o meio social ou cultural, mas são atribuídas aos déficits patológicos. Esse não será mais o caso nas décadas seguintes.

O ENSINO DA LEITURA NOS LIVROS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A história da leitura escolar tem também seu lugar nas histórias gerais da educação. Não me detive nas numerosas obras que enumeram as biografias dos grandes pedagogos de ideias inevitavelmente, obrigatoriamente pioneiras: em se tratando de leitura, Rousseau, Pestalozzi, Montessori e Decroly são frequentemente evocados como mestres definitivos. Selecionei cinco livros franceses, porque eles descrevem as instituições e as práticas, citam as prescrições pedagógicas e os debates sobre o assunto. Marrou e Riché tratam sobretudo da formação das elites, pagãs e depois cristãs para Marrou, monásticas depois urbanas, para Riché: eles citam documentos interessantes

descrevendo as aprendizagens de base, mas a leitura dos principiantes é somente um ponto menor em sua exposição.

L'enseignement en France: 1800-1967 é um livro que marcou época. Antoine Prost se interessa pela instrução popular e descreve os relatórios de resistência e os conflitos políticos que acabaram por estruturar uma dupla rede de escolarização, primária/popular e secundária/elitista e, em seguida, por aproximar as duas redes após a Segunda Guerra Mundial. Publicado em 1968, o livro termina mostrando que a unificação e a democratização da escola pública pareciam estar em vias de realização. Naquele momento, os sociólogos fazem suas críticas violentas ao sistema escolar.

Essa mudança de tom é sentida no livro de Chartier, Compère e Julia, publicado quase dez anos mais tarde. Nessa data, a “crise da leitura” tornou-se uma preocupação política maior, que mobilizava todos os especialistas da escola. Não é de se estranhar que os limites da alfabetização popular tenham se tornado uma questão central para os historiadores. O debate começou igualmente nas fontes documentais que permitem quantificar estatisticamente a porcentagem de leitores e de não leitores: pode-se tomar a capacidade de assinar como um bom índice?

UMA HISTÓRIA QUANTITATIVA, QUESTÕES QUALITATIVAS

O debate histórico se inflama em 1977, quando aparece o livro de Furet e Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. O livro rompe com os mitos fundadores da escola laica e republicana: não, não foi Jules Ferry que impulsionou a população francesa em direção à cultura escrita, mas as igrejas, no momento dos conflitos religiosos da Reforma no século XVI. Não, os Iluministas progressistas do século XVIII e a Revolução francesa não aumentaram de maneira significativa a porcentagem de franceses capazes de assinar. Sim, era possível aprender a ler sem escola, ou com professores com métodos absurdos. Sim, numerosos franceses sabiam ler sem saber escrever... Pesquisas similares são logo realizadas em outros países da Europa. As questões colocadas em torno do índice de alfabetização (a capacidade de assinar) fazem nascer novas questões: o que significa essa competência? Pode-se saber assinar sem saber ler? Sem saber escrever? Quais são as competências dos que sabem ler sem saber escrever, esses leitores “semialfabetizados”?

Como vocês veem, nas pesquisas publicadas na década de 1970, a influência das pesquisas sobre sociologia da escola é patente: a democratização de estudos longos, o fracasso escolar, a seleção das elites, a constituição das hierarquias sociais que decorrem das escolaridades, eis os temas que são o centro dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, de Basil Bernstein, de Guy Vincent e de outros. Esses trabalhos ocupam o essencial dos debates sobre a escola da época. Todos esses sociólogos mostram como, numa sociedade democrática, a escola participa na reprodução de clivagens sociais que

ela tem por missão abolir. As desigualdades de origem familiar se dissimulam por trás dos resultados escolares que selecionam bons e maus alunos.

Entretanto, a questão das classes sociais e da cultura escolar não coincide diretamente com a da leitura. Pelo contrário, começam-se a medir os limites de uma aproximação quantitativa da alfabetização. A clivagem entre cultura oral e cultura escrita parece uma pista a explorar: aberta em 1977 com Jack Goody, ela será desenvolvida durante toda a década de 1980-1990.

II. DÉCADA DE 1980: HISTÓRIA SOCIAL DO LETRAMENTO [LITERACY] NA EUROPA: MARCAS, DISCURSOS, PRÁTICAS.

A LEITURA NÃO É UMA PASSIVIDADE, MAS UMA ATIVIDADE

No trabalho que acabo de mencionar, ninguém ainda se questionava sobre o que é a leitura: a experiência que dela tem cada um tornava inútil qualquer tentativa de definição. Mas eis que o olhar sobre o que é a leitura começa a mudar. Michel de Certeau em *L'invention du quotidien*, em 1980, recusa uma concepção “passiva” de leitura. A leitura é para a escrita o que a recepção é para a produção, o que é a escuta para a tomada da palavra: uma atividade, não uma passividade. É um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza também a liberdade e a imaginação do leitor. Falar do “ato da leitura” é indicar que não se lê “com os olhos”, mas com os saberes, julgamentos, emoções e valores. O leitor não é um simples “receptáculo do texto”.

Entretanto, aquele que escuta/ouve não é afetado da mesma maneira que aquele que lê. O que faz aquele que lê? Como caracterizar a especificidade do gesto da leitura? Os psicólogos cognitivistas estão justamente elaborando modelos para descrever o ato de ler. Mas, para a história que nos preocupa, é a oposição fundadora da escrita que se vai mostrar a mais rica de desdobramentos. O que permite à leitura existir é a escrita, e o que contrasta com a escrita não é a leitura, é a oralidade. Etnólogos acabam de observar efeitos diretos que a introdução da escrita produz nas sociedades e as mudanças cognitivas que ela produz. Por isso, uma série de pesquisas para compreender o que se passa quando uma sociedade “se alfabetiza”, quando passa do oral para a escrita. Goody abre o caminho com a famosa *Raison Graphique* (em inglês, *The Domestication of the Savage Mind*), bem antes de outros escritos (*La Logique de l'écriture: aux origines des sociétés humaines*, 1986; *Entre l'oralité et l'écriture*, 1994).

ENTRE LETRAMENTO [LITTÉRACIE] RESTRITO E LETRAMENTO [LITTÉRACIE] GENERALIZADO

Com o ensaio de Walter Ong, em 1982, *Orality and literacy, The technologizing of the word*, traduzido rapidamente para 12 idiomas, impôs-se o uso da palavra “letramento” [“literacy”]. Ong, na linha de trabalho de Mc Luhan, pensa que a televisão e o telefone

puseram fim à era Gutemberg. Ele pensa, como Goody, que a escrita mudou o modo de funcionamento do espírito humano, e o ponto que o deixa apaixonado é essa “segunda oralidade”, que parece deixar em segundo plano a escrita ou a leitura, mas que penetrou nossa cultura escrita, o letramento [*literacy*]. O termo “letramento” [*literacy*] ao longo do tempo causou problemas de tradução para as línguas romanas que somente conheciam o termo “alfabetização” [*alphabétisation*]. O letramento [*literacy*] designa atividades humanas que implicam o uso da escrita, assim como a oralidade designa o conjunto de atividades humanas que implicam o uso da palavra viva. A particularidade da escrita é que ela materializa a palavra, faz com que os outros a vejam, transforma a palavra em ferramenta técnica. A palavra não se exerce mais no diálogo que mobiliza todos os sentidos, mas se efetua à distância, isolando a mensagem, transformando-a em “coisa”.

Para melhor e para pior: para melhor, pois a escrita imutável, que se pode reler e fazer reler por toda a vida, abre possibilidades para o trabalho intelectual inédito. Com as listas, os esquemas, as tabelas, uma nova ordem lógica entra no espaço mental dos homens. A escrita se torna uma prótese de memória que guarda os pensamentos, as leis, os títulos de propriedades, os contratos, de uma maneira bem diferente da palavra dada. Mas o que está perdido são a imprevisibilidade das trocas, os sinais selando a promessa, comprometendo a honra. E também a entonação, os silêncios, as repetições, as hesitações, o ritmo, os gestos, o olhar, a expressão do rosto, resumindo, tudo o que os oradores da Antiguidade chamariam de “a ação”. O psicólogo David Olson, em seu livro *A world on paper*, de 1994, buscará ver como os escritores se esforçaram para reduzir a distância, ainda que irreduzível, entre palavra viva e a escrita, inventando marcas específicas para “dar voz” ao texto (a pontuação, a configuração da página, a sintaxe). Ele dedica seu trabalho à Jérôme Bruner, discípulo de Vigostsky, e a Jack Goody, seu colega de Cambridge. Mas, em 1980, os psicólogos tratavam ainda a língua escrita como um dado atemporal.

QUANDO AS SOCIEDADES SE ALFABETIZAM [*ALPHABÉTISENT*], O LETRAMENTO [*LITTÉRACIE*] RESTRITO

Entretanto, ao lado do par letramento [*literacy*]/oralidade que distingue as sociedades com ou sem escrita, Goody apresenta um outro par letramento [*literacy*] generalizado/letramento [*literacy*] restrito, para designar usos graduados de escrita. Dentro das sociedades de escrita, ele distingue dois grandes regimes de uso. O letramento [*literacy*] generalizado é aquele das sociedades contemporâneas, em que a oralidade das trocas é, vez ou outra, penetrada pela escrita, sempre presente de maneira implícita. Ao contrário, quando o letramento [*literacy*] é restrito, geralmente para usos religiosos, a escrita coexiste com as culturas orais, sem as penetrar verdadeiramente. É o que numerosos pesquisadores sobre culturas populares de diferentes países da Europa confirmam historicamente, em particular Peter Burke, em *Popular Culture in Early Modern Europe* (1978). Quando a escrita, privilégio dos clérigos, está reservada a cerimônias

religiosas e a atos oficiais, o camponês que está imerso em uma cultura oral, prática, festiva, ritualística não se ressentido de seu analfabetismo [*analphabétisme*], ou melhor, de seu iletrismo [*illiteracy*] como uma falta ou uma privação de que a instrução deveria dar conta. É somente quando “tudo se lê” que o iletrismo [*illiteracy*] se torna uma desvantagem.

OS EFEITOS COGNITIVOS DA ENTRADA NA ESCRITA

O que concluir dessa abordagem etnológica da escrita para pensar a história do ensino da leitura? Essencialmente, duas coisas.

Primeiramente que passar de uma cultura oral para uma cultura escrita não é somente uma maneira de adquirir uma técnica, é mudar o modo de pensamento. Essa mudança, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades, implica também uma perda, já que a entrada na cultura escrita parece ser um caminho sem volta. De certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler.

Devem-se tirar conclusões sobre como as crianças, todas iletradas [*illettrés*] de nascimento, entram na leitura? Os estudos clínicos de Emilia Ferreiro (1979, 1985) mostram a energia que as crianças de nossa sociedade dedicam para “imaginar” o funcionamento da escrita, bem antes de aprenderem a ler. O surpreendente é que suas concepções cognitivas erradas seguem etapas ordenadas. Assim, a obtenção de “provas” sobre o “visível” no ensino da escrita (a forma, o número, a ordem das letras) precede sempre o estabelecimento de relações entre os sinais escritos e o que se entende (o nome das sílabas, a ordem dos fonemas). Cada criança deve redescobrir, frequentemente com alegria, outras vezes com perplexidade ou medo, que a escrita codifica os sons “sem significação” da língua e não os ícones diretamente significantes. Para cada um, aprender o princípio alfabético, mesmo que se ensine, parece sempre ser da competência da descoberta.

Segunda conclusão: designando dois regimes de letramento [*literacy*], Goody forjou uma ferramenta que permite olhar diferentemente o que os historiadores chamariam “os limites da alfabetização popular”. De fato, o problema não é para ele o da porcentagem de leitores, mas o das modalidades de leitura. Nos tempos da Reforma, as Igrejas Protestantes, e depois, com uma distância no tempo, a Igreja Católica, consideram que a instrução cristã dos fiéis, em tempos de conflitos religiosos, demanda que todos eles saibam ler literalmente as verdades da sua fé. Qual “saber ler” podem almejar, senão os próprios modos de leitura, aquele do letramento [*literacy*] restrito, restrito aos saberes da religião e aos usos das liturgias ritualísticas?

Podem-se, portanto, olhar diferentemente os antigos métodos de ensino da leitura. Todo o problema está em datar a conjuntura que faz inclinar a sociedade

ocidental, não da oralidade para o letramento [*littéracie*], mas de um letramento [*littéracie*] restrito para um letramento [*littéracie*] generalizado.

DA CARTOGRAFIA DA EUROPA ALFABETIZADA [*ALPHABÉTISÉE*] ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

As contribuições reunidas por Harvey Graff, em 1981, configuram assim uma cartografia avançada da leitura na Europa: o Norte protestante esmaga o Sul católico com sua superioridade, as cidades esmagam o interior, e os homens aprendem a ler e assinar bem mais cedo do que as mulheres. Essa cartografia estatística se sustenta, ainda, na hipótese que as porcentagens medem sempre a mesma competência na leitura, do século XVII ao fim do século XIX. É isso, portanto, o que outros artigos do livro levam a colocar em questão. Por exemplo, o caso da Suécia. Eu descobri com espanto esse modelo sueco de uma “sociedade sem escola”, que não é aquela que Ivan Illich desejava: a lei encarrega os chefes de família de instruírem ou fazerem instruir seus familiares, e os pastores efetuam um exame de controle anual. Aquele que não sabe ler não pode nem se casar, nem testemunhar em um processo, nem fazer testamento. Consequência: a porcentagem de leitores e de leitoras é a mais elevada da Europa no fim do século XVIII, mas se trata, é claro, da capacidade “de ler somente”.

As pesquisas dos historiadores se encontram assim distribuídas de maneira inédita: os que lidam com os arquivos que vão do Renascimento ao Iluminismo (CRESSY, 1980; HOUSTON, 1988; GRENDLER, 1989) tratam do letramento [*literacy*] restrito, mesmo quando se interessam pelas elites sociais. Os que investigam o século XIX (SÉGOLÈNE LE MEN, 1984; MARTYN LYONS, 1987; KAESTLE, 1991) estão no mundo da letramento [*literacy*] generalizado. É o que confirma a análise dos títulos e das tiragens de textos publicados (religiosos *versus* profanos, discursos *versus* narrativas, científicos *versus* populares) em *L'histoire de l'édition française* (CHARTIER; MARTIN, 1983-1985). Mas como e quando se dá a mudança de um a outro? E por quê?

Duas pistas se encontram assim abertas de maneira conjunta: a primeira concerne às pesquisas sobre as práticas sociais da leitura, para as quais é necessário encontrar fontes e testemunhos. É o programa que traça o livro coletivo *Pratiques de la lecture*, dirigido por Roger Chartier, em 1985: não é suficiente conhecer os números das edições e das reedições, é necessário saber mais sobre a leitura em si, essa operação invisível que não deixa vestígios. Como os leitores leem os livros de piedade, os catecismos, as *Fábulas*, de La Fontaine, *La Nouvelle Héloïse*, de Rousseau? As histórias de vida, os textos literários, as cenas de leitura que figuram nas biografias ou nos romances podem ser tratados como materiais decisivos para abordar a leitura como prática de criação de representação. Assim, a autobiografia de Jamerey Duval, que Jean Hébrard comenta, conta como um pastor que nunca foi à escola pode aprender a ler e terminar como bibliotecário.

A ESCOLARIZAÇÃO DOS SABERES ELEMENTARES E AS FINALIDADES HETEROGÊNEAS DA LEITURA

A segunda pista concerne à história do ensino da leitura. Como as funções sociais da leitura orientaram as práticas de ensino? Como os mestres instruíram seus alunos para os tornarem leitores «adaptados» às finalidades da época? A primeira precaução, de método, é distinguir com cuidado os discursos e as práticas. Se tanto a história da pedagogia ou da educação estão mais relacionadas ao gênero “novela de ficção histórica”, é por ter lido nos discursos (prescrições institucionais, projetos políticos, reflexões teóricas) uma descrição da “realidade”. Ora, há uma grande distância da lei aos decretos de aplicação e dos decretos às aplicações “na prática”. Os discursos dão acesso às “representações”, indicam o que é desejado, recomendado, prescrito, proibido, tolerado. Tais informações são essenciais para compreender as evoluções de uma época, desde que não se acredite que elas correspondem “à realidade”.

A investigação realizada para estudar a evolução durante um século de *Discours sur la lecture, 1880-1980* (CHARTIER; HÉBRARD, 1989) permitiu, assim, localizar um surpreendente deslocamento no tempo. Enquanto a leitura extensiva, rápida se espalha no início do século XIX, com a leitura do jornal popular, das novelas com altas tiragens, a escola tem, até a década de 1960, um discurso que preconiza a leitura lenta, atenta, exaustiva de um corpus fechado, de textos escolhidos com cuidado e relidos de geração em geração. A leitura de tudo o que se lê rapidamente, por curiosidade ou por prazer, de tudo que se esquece assim que se lê, é proibida na sala de aula: “não” aos jornais, às revistas, às novelas policiais. Quanto às leituras “funcionais”, as leituras de uso diário, elas não fazem parte das finalidades escolares, e ninguém pensa em encaminhar os alunos a elas. Tudo se passa como se coexistisse uma sociedade que vive há muito tempo sob o regime de um letramento [*littéracie*] generalizado, extensivo e uma escola que viveria ainda sob o regime do letramento [*littéracie*] restrito. O modelo de “leitura intensiva” continua sendo o dos textos religiosos, mas na escola francesa ele se tornou laico, ele se exerce sobre um pequeno número de textos literários, os “clássicos”, cânones consagrados do patrimônio nacional. Foi preciso nada menos que a difusão generalizada da televisão para que as coisas mudassem. Temendo ver a leitura abandonada em proveito das imagens, os professores se põem a incentivar “todas as leituras”. A definição cognitivista da leitura como “tratamento de informações” pode doravante ser aplicável às leituras escolares.

Tratando-se de estudar as práticas para os alunos principiantes, a segunda precaução, ainda de método, é opor-se à tentação didática. O único artigo citado na bibliografia em Apêndice a este texto, “La scolarisation des savoirs élémentaires”, publicado em 1988 na revista *Histoire de l'Éducation*, marca a meu ver um verdadeiro momento decisivo para a história do ensino da leitura na época moderna. Jean Hébrard buscou reconstruir, a partir dos dispositivos diferentes para iniciantes que se encontram nas fontes, as finalidades antigas da aprendizagem. Ele reconstituiu três: escrever-ler em latim, finalidade visada pelos

futuros clérigos; escrever-contar em francês, finalidade visada pelos filhos de negociantes; e ler-recitar, finalidade visada para as crianças do catecismo.

A eficácia da antiga pedagogia se ilumina então subitamente. Enquanto as categorias didáticas do presente eram projetadas sobre a escola do passado, ela permanecia incompreensível.

Como sabemos ler e temos lembranças da nossa aprendizagem, nossa experiência de leitor e de antigo aluno estrutura nossas categorias de recepção, mesmo contra a nossa vontade. Se, além disso, o pesquisador é um pedagogo, o absurdo didático de um método salta aos seus olhos, antes mesmo que ele possa descrevê-lo. O método silábico, da leitura de cor é absurdo em relação às finalidades contemporâneas da leitura, mas talvez não o seja, levando-se em conta as finalidades antigas. Isso significa que a própria leitura tem uma história. Toda a década de 1990 está ocupada em tirar conclusões do que se tornou em pouco tempo uma evidência.

III. OS ANOS 1990-2000: A LEITURA E SEU ENSINO TÊM UMA HISTÓRIA

A EVOLUÇÃO DAS “FORMAS DE LER” E AS TECNOLOGIAS DE ESCREVER-LER

A conjuntura da década de 1990 sempre trabalhou com a questão do fracasso escolar da leitura (LAHIRE, 1993), ainda mais após a descoberta do analfabetismo [*illettrisme*] dos adultos (BESSE, 1992; LAHIRE, 1999). Os cognitivistas estabilizaram suas modelizações do ato de ler (FAYOL, 1992), e o conceito de “letramento” [*littéracie*] foi amplamente adotado (SOARES, 1995). Mas a novidade da década é colocar à disposição do público as pesquisas sobre a história da leitura.

Manguel (1996) publica um ensaio de sucesso, e duas obras coletivas vão-se tornar referências: de um lado, a de Guglielmo Cavallo e Roger Chartier; de outro, a de Armando Petrucci e Gimeno Blay. Antonio Viñao (1999) conta como a leitura de Walter Ong e o encontro com Armando Petrucci, Gimeno Blay, Harvey Graff, Dominique Julia e Jean Hébrard fizeram-no abandonar suas investigações sobre a administração escolar para mergulhar na história da leitura e da escrita, desafios intelectuais bem mais emocionantes.

Tornam-se assim acessíveis, para todos os que trabalham em torno desse assunto, as questões debatidas há muito tempo entre especialistas e as respostas que eles deram:

- A leitura muda quando se lê num rolo de papiro, ou quando se giram as páginas de um código de pergaminho? E quando se lê numa tela de computador?
- Por que Santo Agostinho não era capaz de ler silenciosamente?
- Quando e por que foram inventadas as maiúsculas, os espaços entre as palavras, a pontuação?

- A invenção da imprensa altera alguma coisa no ensino da leitura?
- Como os principiantes aprendiam a ler com textos que conheciam de cor?
- A que corresponde a “revolução da leitura” (que muitos lamentam) no século XVIII?
- Por que, até 1850, os professores ensinavam a ler e, somente em seguida, a escrever?
- Os iletrados [*illettrés*] de Jules Ferry são os mesmos que os de hoje?
- A que corresponde a invenção dos métodos de leitura silábico e global?
- Por que as pesquisas dos psicólogos não produziram novos métodos? (etc.)

Essas perguntas têm evidentemente respostas, mas o surpreendente não é isso. O surpreendente é que ninguém se colocava essas questões anteriormente, enquanto toda a documentação que contém as respostas já era conhecida. A ideia de que a leitura tem uma história é ainda uma ideia nova. Atualmente, cada um ainda se esforça por tirar conclusões para seu próprio campo de pesquisa, trabalhando sobre a história do ensino.

EM DIREÇÃO À HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA AOS PRINCIPANTES

Agora que a maior parte dos enigmas foram resolvidos, pode-se reconstituir o percurso histórico do ensino da leitura? Para simplificar, permaneçamos no âmbito da escrita em caracteres latinos.

DO FIM DO IMPÉRIO ROMANO À IDADE MÉDIA

A pasta dos pequenos romanos, como explicou Marrou, contém rolos de manuscritos (poesia, oradores) e, além disso, uma tabuinha de cera sobre a qual aprendem a escrita cursiva com um estilete: ela se apaga com o calor do sol ou do fogo. No século II, os *Dísticos*, de Caton, (provérbios em dois versos) ofereciam a eles uma primeira coletânea de textos para principiantes, que seria utilizada até o século XVI. Encontram-se versões espanholas até o século XIX no México, como mostrou Carmen Castañeda.

Fim do Império Romano, desaparecimento das escolas municipais, os livros se refugiam nos mosteiros, onde copistas transcrevem nos códices de pergaminho os escritos gravados nos rolos de papiro. A literatura religiosa, Evangelhos, Salmos, Sermões substitui a literatura antiga que se folheia agora em livros de todas as dimensões. Jovens monges devem aprender de cor 150 salmos, com a ajuda, ao mesmo tempo, do livro e do canto dos ofícios. Quando se diz que alguém “é um salmista”, “lê seu salmo”, isso significa “aprender a ler”. Até o século XVIII, a palavra “salmidiar” designará o livro de leitura dos principiantes, mesmo quando os Salmos foram substituídos por outras orações (Pai Nosso, Credo, Dez Mandamentos, Ave Maria).

A escrita cursiva romana desapareceu no século VIII, no momento em que as conquistas muçulmanas interrompem as trocas no Mar Mediterrâneo e reduzem o comércio às trocas locais. Ela reaparece somente no século XIII, quando a retomada do comércio urbano torna novamente indispensável uma escrita rápida. Veem-se nascer, então, “as escolas de ábaco”, onde os alunos vêm tomar lições para aprender a escrever/ contar no idioma local.

A INVENÇÃO DA LEITURA SILENCIOSA

Nos conventos, os copistas não estão apressados: escrevem na magnífica minúscula da época carolíngia. Introduzem, gradualmente, as inovações tipográficas vindas de monges irlandeses que tiveram necessidade desse auxílio para bem distinguir as palavras do latim, tão afastadas do seu gaélico: maiúscula inicial em letras decoradas, barra ou ponto e espaço separando as palavras, travessões, vírgula, parênteses. Essa separação entre as palavras é decisiva, pois facilita o reconhecimento direto das palavras. É “a segunda via”, por “endereçamento” e não por “decodificação”, para retomar o vocabulário dos cognitivistas. A leitura silenciosa decorre disso, e, nas bibliotecas, os estudantes medievais devem-se calar a partir do século XIV.

Logo que a leitura é separada da voz, os movimentos oculares mudam, outros modos de leitura aparecem: leitura rápida, não linear, percebendo a estrutura dos textos antes de seguir sua linearidade, utilização do hipertexto das citações. Entramos então na leitura moderna? De forma alguma. A memória literal da leitura não é abolida, mas é ainda considerada indispensável. Mary Carruthers destacou bem o papel da memória literal nas sociedades de “letramento [*littéracie*] restrito”, onde o texto fixado no livro é tanto mais precioso quanto os livros são raros. Ler é interiorizar exaustivamente e definitivamente o texto do outro, a Sagrada Escritura que é preciso “provar”, os textos litúrgicos que retornam periodicamente cada ano, mas também as argumentações escolásticas, jurídicas, as obras literárias, os tratados de medicina. Ler é saber.

TEMPO DE REFORMAS RELIGIOSAS: LETRAMENTO [*LITTÉRACIE*] RESTRITO E ALFABETIZAÇÃO [*ALPHABÉTISATION*] DE MASSA

No século XVI, quando é necessário ensinar a todas as crianças as verdades necessárias para a sua salvação, os clérigos utilizam os processos que eles mesmos utilizam: fazer as crianças lerem as orações que conhecem melhor. Quer estejam em latim, quer estejam na língua das crianças, serão explicadas no catecismo, que também é necessário conhecer de cor. Esse processo tem uma grande vantagem pedagógica: permite aos principiantes se exercitarem sozinhos, já que conhecem o texto oralmente. Saber bem a sua lição é ser capaz de coordenar, sem erro, nem hesitação, os olhos, o dedo e a voz. Cada recitação consolida a correspondência letra-som, e as crianças podem

em seguida transferir esse saber para textos novos (mas do mesmo gênero, por exemplo, os 7 Salmos da Penitência que se cantam nos enterros). Limitados à leitura de livretos impressos, os alunos têm necessidade de uma aprendizagem especial para aprender a ler a escrita manuscrita de contas, contratos, títulos de propriedade.

Em contrapartida, é impossível ensinar a escrever às crianças: o papel é caro, as plumas de ganso muito difíceis de manipular. Em meios populares, a escrita é útil apenas aos filhos de comerciantes que devem saber manter um livro de conta. Para todos os outros, será “ler somente”.

O MÉTODO DA SOLETRAÇÃO ENTRE OS DOIS REGIMES DE LETRAMENTO [LITTÉRACIE]

Sem escrita, como fixar na memória o sistema correspondente que permitirá ler textos novos? Pela soletração, consequência dessa dissociação entre leitura e escrita. Como testemunho, o diálogo escolar de 1624 relatado por William Coote:

John: *How do you write "people"?* [Como você escreve “people” ?]

Robert: *I cannot write* [Eu não sei escrever]

John: *I mean not so, but when I say "write", I mean "spell", for in my meaning they are both the same.* [Não me refiro a isso, mas quando eu digo “escrever” eu quero dizer “soletrar”, pois, na minha compreensão, eles são a mesma coisa.]

Robert: *Then I answer you, "p,e,o,p,l,e".* [Então eu respondo: ‘p,e,o,p,l,e’]

A técnica de soletração desempenhou, assim, um papel de substituto oral do gesto gráfico. Se podia “funcionar” sobre textos conhecidos de cor, essa técnica se torna contraproducente quando se exerce sem esse suporte, entre os anos 1750 e 1850, quando a leitura silenciosa, rápida, difunde-se ao mesmo tempo em que a leitura das novelas, dos jornais, das gazetas. Os preceptores são os primeiros a querer preparar seus alunos para a leitura “generalizada”: param de fazer ler as orações e se lançam imediatamente com o seu aluno no estudo das sílabas, depois palavras com uma, duas, três sílabas. As crianças têm quatro anos, cinco anos: impossível fazê-las escrever. Os preceptores imaginam jogos, imagens para mobilizar a sua atenção. Sua escolha de sílabas segue em uma progressão “lógica”, indo do simples ao complexo, e as primeiras frases são compostas de palavras totalmente regulares. Quando a criança domina todas as sílabas sem significado, supõe-se que ela possa ler “qualquer texto”. No momento em que ocorre então “uma revolução da leitura” como prática social, em que a sociedade passa do letramento [littéracie] restrito ao letramento [littéracie] generalizado devido ao desenvolvimento da imprensa, a escola entra no primeiro fracasso de massa da sua história: “a leitura é a calamidade da infância”, escreve Rousseau. Quando se generaliza esse método para as crianças do interior que falam apenas dialetos, após a Revolução, pode-se imaginar o desastre.

Os métodos que ajudavam a ler no tempo do letramento [*littéracie*] restrito não funcionam mais, e nenhum outro novo método está disponível para substituí-lo. É necessário esperar 1850 e a entrada precoce na escrita, para que os resultados escolares se acelerem dramaticamente. Com efeito, o método da soletração recua por toda a parte na Europa por volta de 1850. As ardósias e os gizes permitem aos mais jovens treinar para fazer e o “i” e o “o”, os maiores têm cadernos de papel de celulose, baratos, sobre os quais escrevem com plumas metálicas que não se desgastam. Copiam linhas de letras e de sílabas, que memorizam dessa maneira, mas em escrita cursiva. Consequentemente, a escrita cursiva aparece nos manuais de leitura, ao lado das letras de imprensa.

MÉTODO SILÁBICO E MÉTODO GLOBAL

Como as crianças leem as sílabas diretamente, esse ler-escrever simultâneo abole a soletração do “B-A BA”. Passa à posteridade com o nome de “método silábico”, já que as sílabas são pronunciadas de uma só vez. O método global nasce nesse contexto: já que as crianças podem pronunciar diretamente as sílabas, memorizadas à força de terem sido escritas uma a uma, por que não poderiam fazer a mesma coisa com as palavras? O método “*whole word*” americano é introduzido no Brasil por missionários a partir da década de 1900. Encontrei o meu primeiro método “*whole word*” na cidade de Belo Horizonte/MG, onde colegas me contaram que elas tinham aprendido, muito rapidamente e muito bem com *Lili*, um pequeno álbum sem nenhuma decomposição de palavras. O meu problema nesse caso não era explicar o fracasso escolar, mas o sucesso, que era “impossível”, seguindo as teorias psicológicas sobre a aprendizagem da leitura. Foi Isabel Frade quem me ajudou a resolver o problema, reencontrando os cadernos de alunos, acompanhando o método de leitura: cópias, cópias, cópias. Essas escritas, letra por letra, efetuavam-se sobre os textos do álbum, evidentemente conhecido de cor. As cópias permitiam a descoberta do processo de correspondências letra-som, exatamente como se fazia sobre o Pai Nosso no século XVII.

CONCLUSÃO

Deixemos abertos os canteiros da história contemporânea do ensino da leitura: serão sem dúvida o objeto da maioria das comunicações nos próximos dias. É tempo de concluir. Terminarei destacando o que a pesquisa histórica me parece ter trazido de novo.

O primeiro ponto é uma constatação: nenhuma história do ensino da leitura pode fazer a economia dos procedimentos utilizados ao mesmo tempo para ensinar a escrever. Essa constatação pode se transformar em conselho aos psicólogos e aos pedagogos: o que concluir das avaliações atuais sobre os desempenhos comparados

dos métodos de leitura, se não se sabe nada sobre o ensino da escrita conduzido simultaneamente?

O segundo ponto é uma questão posta aos formadores: ensinar a ler aos principiantes ao longo do tempo tem sido considerado como uma coisa simples. Por que se considera hoje que essa tarefa se tornou tão complicada, que o nível de formação de professores nunca é suficiente?

O terceiro e último ponto é uma previsão, dirigida aos fabricantes de utensílios pedagógicos: as mudanças atuais de tecnologias da escrita estão mudando nosso sistema de letramento [*literacy*]; deveriam, por conseguinte, também produzir mudanças importantes nos métodos de ensino. As pesquisas sobre a leitura, conduzidas há 40 anos, não levaram à invenção de nenhum novo método. Em contrapartida, a vinculação tela-teclado produzirá em curto prazo novos métodos de aprendizagem: profissionais os estão inventando, sem dúvida. Seria divertido que os psicólogos ou os pedagogos tenham menos bons olhos para os detectar do que os historiadores.

APÊNDICE

BREVE BIBLIOGRAFIA CRONOLÓGICA: HISTÓRIA, ENSINO (VERSUS APRENDIZAGEM), LEITURA⁴

- *1887, F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, [James Guillaume, Article «Lecture»].
- *1934, Nila Banton Smith, *American Reading Instruction*, Newark, (5^o ed. 1974).
- **1948 H-I Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil.
- 1962 Pierre Riché, *Éducation et culture dans l'Occident barbare*, VI-VIII^e siècles.
- 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Seuil.
- *1966, M. Mathews, *Teaching to read, historically considered*, Univ of Chicago Press (reprint. 1976).
- *1967, Jeanne Chall, *Learning to read: the great debate*. New York.
- 1968, Prost, *L'enseignement en France: 1800-1967*, Belin.
- 1971, [1975] Bernstein, *Langage et classes sociales; Codes sociolinguistiques et contrôle social*.
- 1972, Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique* [1980 *Le Sens Pratique*].

⁴ Os títulos indicados com asterisco são dedicados à história da leitura ou ao ensino da leitura. Entre colchetes, são indicadas as datas de tradução para o idioma francês.

- *1976, R. Chartier, D. Julia, M-M. Compère, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, SEDES.
- 1977, Furet ; Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit.
- 1977, [1979] Jack Goody, *The domestication of Savage Mind*, Cambridge, Cambridge U. Press.
- 1978, Peter Burke, *Popular culture in early modern Europe*, New York.
- 1978 [thèse, éditée en 1982] Guy Vincent, *L'École primaire française: étude sociologique*.
- 1979, Emilia Ferreiro *et al*, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México.
- 1980, M de Certeau, *L'invention du quotidien, Arts de faire*, 10/18.
- *1980, David Cressy, *Literacy and the Social Order. Reading and Writing in Tudor and Stuart England*.
- 1981, Dominique Julia, *Les trois couleurs du tableau noir*, Belin [textes sur l'éd., Révolution Française].
- 1981 Harvey J. Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: a Reader*, Cambridge U.P.
- 1982, Walter Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, NY.
- 1984, Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis.
- 1985, Chartier dir., *Pratiques de la lecture* [J.H. Jamerey Duval, Bourdieu, Fabre, Darnton, Bresson].
- 1985, Emilia Ferreiro, *Psicogénese y educación*, México [*Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre]
- 1987, M. Lyons, *Le triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture en France au XIX^e siècle*.
- *1988, Jean Hébrard, «La scolarisation de savoirs élémentaires», *Histoire de l'Éducation*, 38, mai.
- 1988, R.A. Houston, *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1800*, London NY.
- *1989, Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore.
- *1989, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture 1880-1980*, Paris, BPI.
- 1990, [2002] Carruthers M., *Le Livre de la Mémoire*, Paris, Macula.
- 1991, Carl F. Kaestle, *Literacy in the United States, Readers and readings since 1880*, Yale.
- 1992, Besse J.-M. *et al.* dir., *L'« illettrisme » en questions*, Lyon, PUL, Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard. p.19-46.
- 1992, Fayol M. *et al.*, *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- 1993, B.Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*.
- 1994, J. Magalhães, *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime. Alfabetização em Portugal*.
- 1994, [1999] D. Olson, *The world on paper: the cognitive implications of reading and writing*.
- 1995, [1997] G. Cavallo *et R. Chartier* ed., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Seuil.
- 1995, Magda Soares, *Letramento e alfabetização*.

- 1995, A. Petrucci, Gimeno Blay, ed, *Escribir y Leer en Occidente* (A. Viñao sur el Neoalfabetismo)
- 1996, [1998] A. Manguel, *History of reading* [*Une histoire de la lecture*, Actes Sud].
- 1998, André Chervel, *La Culture scolaire*, Paris, Belin.
- 1999, B. Lahire, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.
- *1999, A. Viñao Frago, *Leer y escribir, Historia de dos prácticas culturales*, Mexico.
- *1999, Marina Roggero, *L'Alfabeto conquistat.o Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*
- *2000, Anne-Marie Chartier/Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-2000* (rééd. augmentée), Paris, Fayard.
- *2000, Rita Marquilhas, *A Faculdade das letras. Leitura y escrita em Portugal no Seculo XVII*.
- *2004, Castañeda, Galván, L. Martínez, eds., *Lecturas y lectores en la historia de México*, México.
- *2004, D. Lindmark *Reading writing, schooling, Swedish practices of ed. and literacy 1650-1880*, Umeå
- *2005 Jennifer Monnagan, *Learning to Read and Write in Colonial America*, Boston, 2005.
- *2006, André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2006.
- *2007, Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Retz.
- *2009, Olson, Torrance, ed, *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge U.P.
- *2010, Meda, Montino, Sani ed., *School Exercise Books*, 2 vol, 1567 p. Macerata.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

CONTRIBUIÇÕES DO GPHELLB PARA O CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Maria do Rosário Longo Mortatti

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB) foi criado em 1994, com o objetivo geral de contribuir para a produção de uma história desse ensino no Brasil e com base em programa de pesquisa sobre o mesmo tema geral, que se subdivide em cinco núcleos temáticos/linhas de pesquisa.

Criado em um momento em que as pesquisas históricas em educação já conquistavam o devido prestígio acadêmico-científico, o GPHELLB assumiu, como principal desafio, a necessidade de definição de objetos de estudo, de fontes documentais, de vertentes teóricas e de abordagens metodológicas, em consonância com: as necessidades históricas apontadas por estudos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros; a característica interdisciplinar da temática do grupo; e a busca de diálogo com áreas/campos de conhecimentos correlatos, especialmente Educação, Letras, Linguística, História.

Das pesquisas desenvolvidas nesse grupo, resultaram dezenas de trabalhos acadêmico-científicos e de publicações. Dentre esses, a maior parte referente ao ensino de leitura e escrita no processo inicial de escolarização de crianças. Os pesquisadores que nele se formaram vêm desenvolvendo pesquisas correlatas ao tema em instituições de ensino e pesquisa do estado de São Paulo ou de outros estados brasileiros.

O objetivo deste texto é, portanto, apresentar, como base para um balanço, a produção científica sobre história da alfabetização desenvolvida nesse grupo¹, relacionando-a com a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, processo para o qual, desde sua criação, o GPHELLB tem contribuído programática e sistematicamente.

¹ Devido aos limites deste texto, optei por enfatizar, além das principais características gerais do grupo, a apresentação das pesquisas sobre história da alfabetização desenvolvidas por seus integrantes. Análises mais expandidas sobre o conjunto da produção do grupo serão apresentadas em publicações ora em fase de organização e informações complementares sobre o grupo estão disponíveis em: <<http://www.marilia.unesp.br/gphellb>>.

1 A CRIAÇÃO DO GPHELLB

A criação do GPHELLB decorreu de necessidades formuladas ao longo da trajetória de formação e atuação profissional desta sua idealizadora, na interlocução com as características das pesquisas acadêmico-científicas nos campos de conhecimento envolvidos na temática do grupo.

Na década de 1980, na condição de Licenciada em Letras e professora de Português e Literatura Brasileira e Portuguesa no antigo 1º. e 2º. graus de ensino, passei a desenvolver pesquisas sobre ensino de língua e literatura, em nível de mestrado e de doutorado em Educação², com o objetivo principal de compreender problemas que enfrentava na atuação docente.

Em particular no curso de pós-graduação ao qual eu estava vinculada, aquele momento foi marcado predominantemente pela discussão sobre novos referenciais teórico-metodológicos para pensar a educação, dentre os quais os derivados de teorias sociológicas de base marxista. Ao mesmo tempo em que possibilitava a compreensão dialética da práxis educativa, considerada em seu contexto sócio-histórico e por ele determinada, a utilização desses referenciais demandava certo tipo de abordagem histórica dos fatos educativos estudados.

Em relação ao tema de que me ocupava, vinham-se intensificando, desde a década de 1980, pesquisas acadêmico-científicas destacadamente sobre alfabetização, leitura e literatura infantil e juvenil, desenvolvidas em então recém-criados cursos de pós-graduação, nas quais se buscava a definição de identidade e autonomia de objetos de estudos particulares e seus respectivos e adequados métodos de investigação. Na definição de objetos e métodos, no entanto, predominava a tendência, ainda hoje verificável, de enfoque fundamentado em necessidade de “aplicação imediata” de resultados, visando à intervenção na realidade educacional. Esse era o objetivo que, naquele momento histórico, parecia melhor justificar e assegurar a relevância social das pesquisas acadêmico-científicas, sobretudo devido às urgências educacionais vinculadas à luta pela redemocratização do país, após a ditadura militar iniciada em 1964.

Em decorrência desse enfoque e dessas urgências, foi-se tornando comum um tipo de abordagem histórica de alguns aspectos do ensino de língua e literatura, que consistia, geralmente, em adoção de uma perspectiva “panorâmico-evolucionista” e elaboração de sínteses homogeneizadoras do passado. Hauridas em referências esparsas e episódicas rastreadas em alguns estudos sobre história da educação ou história da

² Ambas as pesquisas foram desenvolvidas como aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Delas resultaram: a dissertação de mestrado, defendida em 1987 e na qual abordei as relações históricas entre leitura, literatura e escola, com ênfase na formação do gosto estético e das leituras preferidas dos alunos na década de 1980; e a tese de doutorado, defendida em 1991, na qual abordei a história da formação de professores no Brasil. Ambas foram publicadas em livro: Magnani (1989, 1993).

leitura e da literatura, de acordo com esse tipo de abordagem histórica a tendência era apresentar certas interpretações do passado, acusado de tradicional, em oposição ao presente e ao futuro desejados para a esse ensino. Tais interpretações, por sua vez, tendiam a ser, elas mesmas, assumidas simultaneamente como fontes primárias para a compreensão do passado e pressupostos para explicação dos problemas do presente, assim justificando e realimentando a elaboração de novas “propostas de intervenção”.

Essas tendências se tornaram rotineiras nas pesquisas acadêmico-científicas especialmente na área de Educação. A divulgação e a repercussão de estudos e pesquisas desse tipo contribuíram para a emergência de tematizações, normatizações e concretizações sobre ensino de língua e literatura, marcadas pela disputa entre “modernos” e “antigos”, estes representando o “tradicional” que insistia em permanecer e que aqueles se empenhavam em ver substituído por “novos” e “revolucionários” pontos de vista, a fim de buscar a superação dos problemas do presente.

Mesmo assim, até a última década do século passado, temas relacionados com ensino de língua e literatura — tais como, língua e literatura como disciplinas escolares, métodos de alfabetização, livros didáticos e manuais de ensino, livros de literatura infantil e juvenil — permaneciam quase inexplorados, no Brasil, especialmente do ponto de vista histórico³, talvez por serem considerados aspectos de menor importância no âmbito da Educação, da Linguística ou dos Estudos Literários⁴ e, como tal, estarem subsumidos em um ou mais de um desses campos de conhecimento e a seus objetos, fontes e métodos de investigação assim como à formação acadêmica do investigador.

No início da década de 1990, quando ingressei na carreira de professora universitária na Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - *campus* de Presidente Prudente, retomei as pesquisas anteriores, a fim de avançar na reflexão sobre questões delas decorrentes.

Com base especialmente em minha nova atividade docente e nos novos desafios representados pela disciplina que passei a ministrar — “Metodologia do ensino de 1º. grau: alfabetização” — no curso de Pedagogia, formulei as seguintes questões de investigação: o que é o “tradicional” no ensino de língua e literatura? Quando e por que se engendra um tipo de ensino de língua e literatura que passou a ser acusado de “tradicional”? O que representava para a época em que ocorreu seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Como se pode explicar a insistente permanência do “ensino tradicional”? Quais os sujeitos que se empenham na produção

³ Os estudos de fundo histórico sobre esses aspectos existentes à época, no Brasil, eram, especialmente os de: Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974); Arroyo (1968); Lajolo e Zilberman (1984); Soares (1985). Em Soares (1989) e Soares; Maciel (2000) é apontada a quase inexistência, até a década de 1980, de pesquisas históricas sobre alfabetização no Brasil.

⁴ Essa “menoridade” talvez estivesse relacionada com certa perda de prestígio acadêmico da Didática, em favor da Psicologia da Educação e da Filosofia da Educação. Estudos sobre o assunto são ainda necessários e podem se mostrar fecundos para a compreensão de muitos aspectos da educação brasileira nas últimas décadas.

do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações, normatizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino? Quais os pontos de vista teórico-metodológicos que se vinham utilizando ou produzindo nesse processo?

O momento histórico era propício, não apenas à formulação dessas questões, mas também à formulação de meios e modos de buscar respostas para elas. Acompanhando tendência da historiografia francesa, portuguesa, espanhola e norte-americana⁵, no início da década de 1990 já se podia observar, entre pesquisadores brasileiros, crescente reconhecimento da importância de pesquisas históricas na área de Ciências Humanas, especialmente em Educação. Aqueles temas “menores”, ainda quase inexplorados, foram gradativamente despertando o interesse de pesquisadores, que passaram a acolher novos temas, novos objetos e novos métodos de investigação, em decorrência da circulação das novas tendências historiográficas.

Tendo em vista essas constatações, considerei necessário iniciar o desenvolvimento de pesquisas históricas sobre ensino de língua e literatura no Brasil, as quais propiciassem preenchimento de lacunas no conhecimento científico, por meio da produção de objetos de estudo e sua identidade. Para isso, era necessário também pensar em um método de investigação que, por um lado, não obliterasse as diferenças constitutivas do passado, nem buscasse enquadrá-lo, anacronicamente, em critérios apriorísticos produzidos no presente; e, por outro lado, permitisse compreender o presente em sua diversidade e historicidade, contribuindo para tomadas de decisão fundamentadas, por parte dos sujeitos envolvidos na busca de soluções para os problemas e urgências sociais, culturais e educacionais no Brasil.

Assim elaborei projeto de pesquisa trienal, cujo objetivo era analisar historicamente as relações entre teorias e práticas no ensino de língua materna nas séries iniciais do 1º. grau na escola brasileira. A pesquisa documental, porém, foi revelando farto e desconhecido conjunto de documentos⁶ e indicando a necessidade tanto de delimitação temática, naquele momento, quanto de elaboração de um programa de pesquisa, cujo desenvolvimento demandaria muito mais tempo e muitos mais pesquisadores.

Para a finalidade imediata, delimitei ao ensino de língua materna na fase de alfabetização o tema do projeto de pesquisa, de que resultou, em 1995, o relatório intitulado *Ensino da língua materna no Brasil: a questão dos métodos de alfabetização no estado de São Paulo (1876-1994)*. Quando, em 1993, iniciei atividades como docente e

⁵ Como principais exemplos mais diretamente relacionados com a temática em questão, podem-se citar: Furet e Ozouf (1977), Chartier, R. (1990), Viñao Frago (1993), Graff (1994), Fernandes (1994), Chartier, A.-M.; Hébrard (1995)..

⁶ Essa pesquisa documental foi desenvolvida em acervos pessoais e em instituições públicas, assim como em sebos, onde foram adquiridos, a preços irrisórios, muitos livros, cartilhas, livros didáticos, manuais de ensino, revistas de educação. Certamente tantos documentos estavam disponíveis, pois ainda não se tinham disseminado nem pesquisas históricas, nem a “febre do documento”.

orientadora junto a programas de pós-graduação *stricto sensu*⁷, fez-se necessário estabelecer eixo comum para nortear a seleção de orientandos e a proposição de temas e problemas de pesquisa. Desse modo, conciliando e sintetizando tanto temas de pesquisas que eu tinha desenvolvido até aquela época e que ainda pretendia desenvolver, quanto necessidades de orientação acadêmica, elaborei, em 1994, o Programa de Pesquisa centrado na temática “História do ensino de língua e literatura no Brasil”. Com base nesse programa, naquele mesmo ano criei o GPHELLB, que passei a coordenar, com sede na FCT-UNESP- P. Prudente. E, em 1995, elaborei e passei a coordenar projeto integrado de pesquisa sobre a mesma temática, o qual, juntamente com o programa de pesquisa, desde então vem sendo desenvolvido, em etapas trienais, por todos os integrantes do GPHELLB.

2 TEMÁTICA, OBJETIVOS, LINHAS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS PESQUISAS DO GPHELLB

Considerando o conjunto de motivações pessoais e de características do momento de sua criação, o GPHELLB assumiu como principal desafio o objetivo de contribuir para a definição de objetos de estudo, de fontes documentais, de vertentes teóricas e de abordagens metodológicas, relativamente à sua temática, no diálogo com as necessidades educacionais e científicas apontadas nos estudos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Como se pode constatar, trata-se de temática interdisciplinar, vinculada centralmente às áreas de Educação (em particular os campos da Didática e da História da Educação), Letras e Linguística (em particular os campos da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso e dos Estudos Literários).

Visando a contemplar essa característica e a agregar as diferentes possibilidades de sua exploração, a temática foi subdividida em cinco linhas de pesquisa correspondentes a cinco núcleos temáticos, aos quais passaram a se vincular as pesquisas dos integrantes do grupo. As cinco linhas de pesquisa/núcleos temáticos são os seguintes⁸:

1. história da formação de professores (de língua e literatura, inclusive alfabetizadores)⁹, com ênfase na formação básica regular em cursos de nível médio e superior e formação continuada ou em serviço;

⁷ Trata-se do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UNESP - *campus* de Assis, e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP - *campus* de Marília.

⁸ A partir de 2011, na formulação de todas as cinco linhas de pesquisa passou a constar a palavra “história”, a fim de facilitar a identificação da abordagem histórica, no caso de localização da informação sobre a linha, separadamente de sua vinculação à temática do GPHELLB. Por esse motivo e mesmo que nos respectivos trabalhos conste a denominação anterior, utilizo neste texto a denominação atual de cada uma das linhas.

⁹ A partir de 2009, essa linha passou a ser denominada apenas “Formação de professores”, a fim de indicar maior abrangência de possibilidades de exploração do tema específico.

2. história da alfabetização, ou seja, ensino de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças (atualmente 1ª ao 3º. ano do ensino fundamental);
3. história do ensino da língua portuguesa, com ênfase no ensino de leitura, gramática e redação, desde as séries posteriores ao período de alfabetização até o atual ensino médio;
4. história do ensino da literatura, com ênfase na leitura de textos literários e história da literatura nos atuais ensino fundamental e ensino médio;
5. história da literatura infantil e juvenil, com ênfase na produção, circulação, utilização e recepção de textos de literatura infantil e juvenil e sua relação com a escola e a educação; e história, teoria e crítica da literatura infantil e juvenil.

Embora as linhas de pesquisa do GPHELLB tenham sido assim definidas, nem sempre, porém, é possível delimitar a vinculação dos trabalhos a uma única dentre elas. Como se trata de temas inter-relacionados, os trabalhos dos integrantes do grupo têm focos e objetivos específicos, mas podem estar vinculados a mais de uma dessas linhas, ou dialogam com outras linhas, como, por exemplo: os trabalhos sobre história da formação de professores alfabetizadores estão relacionados com história da alfabetização; os trabalhos sobre história do ensino de literatura infantil estão relacionados com história da formação de professores e com ensino de literatura; e aqueles em que se analisam séries de livros de leitura estão relacionados com história do ensino de língua portuguesa, do ensino de literatura ou da alfabetização.

Quanto aos objetivos gerais do GPHELLB, foram assim definidos: contribuir para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil; contribuir para o alargamento dos campos de conhecimento envolvidos, mediante abordagens interdisciplinares; e formar pesquisadores capazes de desenvolver pesquisas históricas relativas às cinco linhas de pesquisa/núcleos temáticos.

O ineditismo da temática do grupo e sua característica interdisciplinar demandaram formulação de fundamentação teórico-metodológica específica e também interdisciplinar, porém, não eclética. Por esses motivos, a opção mais importante foi a de não buscar definir aprioristicamente uma teoria a ser “aplicada” a todas as pesquisas, mas considerar as contribuições mais adequadas para se atingirem os objetivos do grupo. Dentre essas contribuições, têm-se as fundamentadas em especial no pensamento dos seguintes intelectuais do século XX: Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Jean Starobinski, Jacques Le Goff, Marc Bloch, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Lev S. Vigotski, Antonio Candido, Magda Soares, J. Wanderley Geraldi.

Da reflexão sobre essas contribuições, derivou opção teórico-metodológica cuja fecundidade explicativa representa o grande desafio aos pesquisadores interessados em buscar a compreensão da história do ensino de língua e literatura no Brasil e

cujos princípios estão sintetizados no conceito de configuração textual, principal eixo articulador de todas as pesquisas desenvolvidas no GPHELLB.¹⁰

Considerando a linguagem como constitutiva, mediadora e produto das relações interlocutivas, que se instauram no interior e nos limites de uma determinada formação social e em cujo âmbito se constitui o sujeito do discurso como sujeito polifônico, síntese de diferentes vozes social, histórica e ideologicamente situadas, utilizar a língua “[...] é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação.” (GERALDI, 1996, p. 52). A materialização discursiva dessa representação se encontra no texto, lugar da enunciação e da interação verbal e unidade de sentido, onde autor e leitor se tornam interlocutores.

Dessa perspectiva, o que confere singularidade a um texto é o conjunto de aspectos constitutivos de sua configuração textual. Esses aspectos e as respectivas perguntas a que respondem são as seguintes: as 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?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado modo de circulação e utilização.

Nesse sentido e considerando que a pesquisa histórica demanda utilização de fontes documentais como mediadoras na produção do objeto de investigação, trata-se de compreender documentos — de natureza diversa, tais como, texto escrito, objetos, fotografias etc. — como resultados de:

[...] uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1984, p. 103).

Como tais, devem ser tomados simultaneamente como portadores de testemunhos de época e como elaboração histórica resultante de escolha motivada pelo ponto de vista do pesquisador, que elege, dentre um conjunto disponível, determinados documentos como fontes de investigação.

Especialmente em relação ao documento escrito, sua condição de configuração textual demanda que o tomemos como “mônada” — unidade indivisível, que contém a diversidade, que contém, ela mesma, o todo e suas partes —, representando, também para o historiador, um ponto de partida e de chegada do trabalho investigativo, como propõe Benjamin (1985, p. 229-231).

¹⁰ Sintetizo nesta e nas páginas seguintes princípios que estão apresentados mais detalhadamente em Mortatti (1999).

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”.

[...]

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história.

[...]

Quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada.

[...]

Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos.

O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu *interior* o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas.

Assim, para os objetivos das pesquisas do GPHELLB, enfatizam-se os documentos escritos (impressos ou manuscritos), devido a sua condição de texto verbal, resultante de uma atividade discursiva, consciente ou não, de determinado(s) sujeito(s) do momento histórico em que foram produzidos, assim como de seus pósteros, para os quais esses documentos continuaram a existir, manipulados seja pela exaltação, seja pelo combate acusatório, seja pelo esquecimento silencioso e nem sempre inocente. São, portanto, tratados como configurações textuais, mônadas em que se materializa discursivamente certa representação da realidade e ponto de partida e de chegada do trabalho investigativo, porque mediadoras na busca de compreensão, explicação e interpretação do que foi, no passado, o fazer e seu sentido.

Com base nesses princípios, também a atividade do pesquisador é um ato interpretativo, que envolve necessariamente a produção de significados e sentidos, e que demanda a análise integrada dos aspectos constitutivos de determinado texto, a fim de que o pesquisador possa reconhecê-lo e interrogá-lo como configuração textual “saturada de agoras” (BENJAMIN, 1985, p. 222) e “objeto singular e vigoroso” (STAROBINSKY, 1988, p. 132); e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses.

Evidentemente, todo ato interpretativo, como atividade discursiva, é construção de uma representação, a partir da problematização de outras representações construídas e tomadas como fontes documentais. Por isso, embora condição necessária, essas fontes documentais não devem ser confundidas com o objeto de investigação, uma vez que não são “dados” e “[...] só falam, quando se sabe interrogá-los.” (BLOCH, [1987], p. 60). Assim, tampouco se deve reduzir o processo analítico a aspectos isolados

da configuração textual dos documentos selecionados, como, por exemplo, aqueles constitutivos de sua “camada mais aparente” (CANDIDO, 1995) (aspectos temático-conteudísticos ou estruturais-formais ou materiais), ou aqueles que remetem somente a sua composição gráfica¹¹, ou aqueles que remetem à sobredeterminação do contexto histórico ou social e suas marcas ideológicas (necessidades e finalidades). Dada sua condição de texto resultante de atividade de, com e sobre linguagem, os documentos não escondem nada “por trás”, não demandando operações de “desvelamento” ou “desnudamento”. Os sentidos e as explicações históricas podem ser “encontradas” “dentro” da configuração textual dos documentos.

Trata-se, assim, de um ato de interpretação centrado no conceito de configuração textual, com base em que se devem interrogar os documentos escritos na posição de um leitor/pesquisador contemporâneo, que se esforça por compreender, simultaneamente: o sentido da experiência vivida configurada nos discursos produzidos por sujeitos de outra época; a apropriação desses discursos por seus contemporâneos e seus pósteros; a razão pela qual os discursos que, em cada época, lograram permanência apresentam, de uma sucessão de acontecimentos, uma determinada versão e por que foram essas as versões preservadas no tempo e legadas aos pósteros como documentos/monumentos; e as inevitáveis semelhanças e diferenças entre os sentidos propostos por esses sujeitos e os sentidos atribuídos pelo pesquisador.

Esse ato interpretativo demanda, ainda, a produção de um texto final (monografia, dissertação ou tese), no qual se deve buscar garantir coerência entre pressupostos teórico-metodológicos e procedimentos de organização e redação do texto, a fim de o pesquisador não sucumbir à tentação, seja de apenas enquadrar o passado de acordo com critérios apriorísticos do presente, seja a de se deixar seduzir inadvertidamente pelas interpretações dos sujeitos das épocas em estudo, abdicando da posição de sujeito polifônico de um discurso interpretativo.

O texto final resultante da pesquisa é, portanto, também configuração “saturada de agoras”, no qual se materializa discursivamente o objeto de investigação e o processo de produção de conhecimento histórico; no qual se materializam discursivamente as interpretações propostas pelo pesquisador, que produz uma representação sobre outras representações, que produz sentidos sobre outros sentidos, visando ao diálogo com os sentidos que seus prováveis leitores produzirão a partir de seu texto.

Em vista desses princípios, os procedimentos metodológicos privilegiados de investigação, comuns a todas as pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPHELLB foram assim definidos: localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais (documentos impressos, manuscritos ou obtidos mediante entrevista,

¹¹ Em trabalhos de jovens pesquisadores, principalmente, vem-se observando a tendência a um entendimento reducionista do conceito de “materialidade do suporte”, conforme proposto por Roger Chartier, identificando indiretamente o “suporte” apenas com a concretude de sua composição gráfica.

produzidos por sujeitos das épocas em estudo ou produzidos por seus pósteros a respeito dessas épocas); elaboração de instrumentos de pesquisa/guias de fontes, contendo a relação de referências das fontes documentais reunidas e selecionadas; e análise da configuração textual, à luz de bibliografia especializada, dos documentos eleitos como emblemáticos em relação aos temas específicos de investigação.

As fontes documentais, por sua vez, abrangem *tematizações* (livros, teses acadêmicas, artigos, relatos de experiências, memórias orais ou escritas e similares), *normalizações* (legislação, guias e propostas curriculares e similares) e *concretizações* (material didático para o aluno e para o professor, textos avulsos e livros de literatura infantil e juvenil, registros de trabalho docente e discente, memórias e similares) todas relativas ao ensino de língua e literatura e produzidas por brasileiros, desde o período colonial até os dias atuais, com ênfase no estado de São Paulo.

Quando de sua criação, passaram a integrar o GPHELLB todos os meus orientandos de mestrado e doutorado, do Curso de Pós-Graduação em Educação - UNESP-Marília e do Curso de Pós-Graduação em Letras – UNESP - Assis, e, a partir da década de 2000, os de curso de Especialização e de cursos de graduação em Pedagogia e em Biblioteconomia, ambos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP - *campus* de Marília, junto à qual passei a atuar e foi sediado o GPHELLB. A partir de 1999, o grupo foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq e certificado pela UNESP.

Ao longo de seus 17 anos de funcionamento, o GPHELLB vem sendo coordenado por mim, e, entre 2009 e 2010, contamos com a participação, como vice-líder, da Dr^a. Rosane Michelli de Castro, cujas pesquisas estiveram vinculadas à linha “Formação de professores”.

O GPHELLB conta, ainda, com acervo documental e bibliográfico, atualmente com mais de 2000 itens referenciados, dentre os quais se encontram: 84 cartilhas de alfabetização; 60 livros de leitura/séries graduadas para o ensino primário; 256 livros didáticos de português para o ensino de primário e secundário e gramáticas escolares; 55 manuais de ensino para cursos de formação de professores; 437 livros de literatura infantil e juvenil; 347 documentos oficiais sobre educação e ensino. O acervo documental tem servido de base para as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo assim como as de pesquisadores interessados na temática do grupo ou correlatas.¹²

Esse grupo realiza reuniões periódicas e tem promovido diferentes atividades acadêmico-científicas, dentre as quais, seminários de pesquisa internos ou abertos, palestras e eventos científicos¹³, cujo melhor exemplo foi o I Seminário Internacional sobre História

¹² Até o final de 2011, a relação completa desse acervo deverá estar disponível no *Repertorium* - Repositório Institucional Digital da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília e poderá ser acessado pelo endereço: <http://repertorium.marilia.unesp.br:8180/>

¹³ Dentre os eventos promovidos pelo GPHELLB, destaco os seguintes: em 2002, palestra “A História da Educação no território dos estudos pedagógicos: reflexões teóricas e metodológicas”, por Carlota Boto (FE/USP); em 2009,

do Ensino de Leitura e Escrita (SHELE), realizado na FFC-UNESP-Marília, entre 08 e 10/09/2010, do qual resultou este livro. Desde 2010, o GPHELLB contribui também para ações previstas nos objetivos do Grupo de Pesquisa Alfabetização no Brasil: Estado do Conhecimento (ABEC), liderado por Francisca Izabel Pereira Maciel (FaE/UFMG).

Também como decorrência das atividades do GPHELLB, foram elaborados dois projetos integrados de pesquisa, de cujas equipes executoras participam todos os que integram o grupo durante a vigência dos projetos: Projeto Integrado de Pesquisa “Repertório documental republicano”, desenvolvido entre 1999 e 2003¹⁴; e Projeto Integrado de Pesquisa “Bibliografia Brasileira sobre ensino de língua e literatura no Brasil”, entre 2009 e 2011.¹⁵

Das pesquisas desenvolvidas por seus integrantes, resultaram, até o momento, 64 trabalhos acadêmicos, assim distribuídos: uma tese de livre-docência, um relatório de estágio de pós-doutorado, oito teses de doutorado, 13 dissertações de mestrado, uma monografia de conclusão de curso de especialização, 19 trabalhos de conclusão de curso de graduação (TCC), 21 relatórios de atividades de bolsistas de iniciação científica (IC). Outras nove pesquisas se encontram em andamento¹⁶ e delas devem resultar: duas teses de doutorado, três dissertações de mestrado, dois TCCs em Pedagogia e dois relatórios de IC.

as palestras “Histórias de formação e atuação de duas pesquisadoras”, por Norma S. A. Ferreira (FE/UNICAMP) e Lázara Nanci de B. Amâncio (UFMT), a palestra “Livros escolares: objeto e fonte de pesquisa na história da educação – homenagem a Alain Choppin”, por Circe Maria Fernandes Bittencourt (FE/USP; PUC-SP), e a conferência “Alfabetização de jovens e adultos: uma história trágica ou dramática?”, por Mário Sérgio Cortella (PUC-SP); em 2010, a palestra “História Cultural e História da Educação”, por Maria Teresa Santos Cunha (UDESC); a mesa “História da Escola Primária e da Profissão Docente”, com César Augusto Castro (UFMA) e Antônio de Pádua Lopes (UFPI); e o I EPHEU - Encontro de Pesquisa em História da Educação na Unesp, copromovido pelo Grupo de estudos e pesquisas sobre cultura e instituições educacionais - GEPCIE, coordenado por Rosa Fátima de Souza e Vera T. Valdemarin (UNESP-Araraquara); em 2011, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação-UNESP-Marília, a Aula Inaugural “Educational Research in France: the history of education”, proferida pela professora Rebecca Rogers (Université René Descartes –Paris 5). Essa aula inaugural foi propiciada pela participação da professora Rebecca Rogers na banca de defesa de tese de Thabatha A. Trevisan, a quem a professora orientou, durante estágio de doutorado, na França.

¹⁴ Para o desenvolvimento desse projeto integrado de pesquisa, foi obtida uma bolsa PQ/CNPq e três bolsas de IC/CNPq, auxílio financeiro do CNPq e auxílio financeiro da FAPESP. O objetivo principal foi produzir uma obra de referência, com caráter de repertório de documentos produzidos por brasileiros desde o período republicano até 2002, a fim de subsidiar pesquisas sobre o tema geral do projeto. De seu desenvolvimento, resultou, dentre outros, um documento contendo um total de 2025 referências de textos, produzidos por autores brasileiros, entre 1874 (data do documento mais antigo que se pôde localizar), e relativos a cada uma das cinco linhas de pesquisa/núcleos temáticos, tendo-se reunido o seguinte número de referências por linha de pesquisa: Formação de professores, 211; alfabetização, 560; ensino de língua portuguesa, 539; ensino de literatura, 173; literatura infantil e juvenil: 542.

¹⁵ Para o desenvolvimento desse projeto, obtive Bolsa PQ/PROPe-UNESP, em 2010, e auxílio CNPq, entre 2010 e 2011.

¹⁶ Dentre essas pesquisas, encontra-se a de Bárbara Cortella Pereira, sobre história da formação de alfabetizadores no Brasil, para cujo desenvolvimento a doutoranda realiza estágio na França, sob orientação do professor Jean Hébrard.

Desses trabalhos, por sua vez, resultaram dezenas de publicações, sob a forma de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e textos completos em anais de eventos científicos. Os pesquisadores que nele se formaram vêm desenvolvendo pesquisas correlatas à temática em instituições de ensino e pesquisa do estado de São Paulo ou de outros estados brasileiros; e algumas delas continuam integrando o grupo, na condição de professoras universitárias.

3 PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS NO GPHELLB

O maior número de pesquisas desenvolvidas no GPHELLB entre 1994 e 2011 está vinculado, direta ou indiretamente, à linha “História da alfabetização”. Delas já resultaram 40 trabalhos acadêmicos, concluídos entre 1995 e 2010, e, neste ano (2011), encontram-se em andamento outras quatro pesquisas vinculadas a essa linha.

Entre 1995 e 2010, 28 integrantes do GPHELLB concluíram 40 trabalhos acadêmicos¹⁷ sobre história da alfabetização, assim distribuídos: uma tese de livre-docência, três teses de doutorado, sete dissertações de mestrado, uma monografia de curso de especialização, 14 TCCs em Pedagogia e 13 relatórios de IC.

No Quadro 1, apresento síntese dos dados relativos aos trabalhos sobre história da alfabetização concluídos no GPHELLB, entre 1995 — ano de conclusão de meu relatório de pesquisa trienal — e 2010 — ano de conclusão do trabalho mais recente sobre o tema. Ênfase que se trata somente de dados relativos aos trabalhos acadêmicos, sem terem sido contabilizados livros, capítulos de livros, artigos e textos completos em anais de eventos decorrentes de todos esses trabalhos.

Tipo de trabalho	Tese de livre-docência	Tese de doutorado	Dissertação de mestrado	Monografia de especialização	Trabalho de conclusão de curso de graduação	Relatórios de bolsistas de IC	Relatório de pesquisa trienal	Total por ano
1995	-	-	-	-	-	-	1	
1996	-	-	1	-	-	-	-	1
1997	1	-	1	-	-	-	-	2
2000	-	1	-	1	-	1	-	3
2001	-	-	-	-	2	2	-	4
2002	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	-	-	1	-	3	2	-	6
2004	-	-	1	-	-	-	-	1
2005	-	1	-	-	-	-	-	1
2006	-	-	-	-	3	1	-	4
2007	-	-	-	-	2	2	-	4

¹⁷ Essa diferença entre número de integrantes e de trabalhos concluídos se deve ao fato de um mesmo integrante ter desenvolvido dois ou até três trabalhos, em níveis de titulação consecutivos.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

2008	-	-	-	-	2	3	-	5
2009	-	-	1	-	1	1	-	3
2010	-	1	2	-	1	1	1	5
Total por Tipo	1	3	7	1	14	13	1	-
TOTAL GERAL								40

Quadro 1 – Número de trabalhos acadêmicos sobre história da alfabetização concluídos, no GPHELLB, entre 1995 e 2010, distribuídos por ano e tipo de trabalho.

Fonte: Acervo do GPHELLB

Com exceção de 2002, em todos os demais anos do período foram concluídos trabalhos vinculados a essa linha, destacando-se maior número em nível de TCC (14) e IC (13), seguidos dos de mestrado (7), de doutorado (3), de especialização (1) e de livre-docência (1).

Com exceção da tese de livre-docência e da monografia de especialização, ambas defendidas na FCT-UNESP-Presidente Prudente, todos os demais trabalhos vinculados a essa linha foram desenvolvidos junto à FFC-UNESP-Marília. As teses de doutorado e as dissertações de mestrado foram defendidas junto ao PPGE dessa Faculdade; os TCCs foram desenvolvidos junto ao curso de Pedagogia também dessa Faculdade; e, com exceção de uma bolsista de IC vinculada ao curso de Biblioteconomia, todas as demais bolsistas de IC estavam vinculadas ao curso de Pedagogia dessa Faculdade. Três dentre os integrantes do GPHELLB comparecem com mais de um trabalho, uma vez que deram continuidade, em nível de mestrado, às pesquisas que desenvolveram em nível de iniciação científica.

No Quadro 2, apresento relação de 28 trabalhos sobre história da alfabetização, informando nome do autor, título do trabalho, nível de titulação e ano de conclusão, em ordem cronológica crescente dentro de cada nível¹⁸. Esclareço que, a fim de evitar repetições desnecessárias, não constam dessa relação 11 relatórios de IC, que resultaram em TCCs, nem meu relatório de pesquisa trienal, que resultou na tese de livre-docência.

¹⁸ As referências completas dos trabalhos relacionados nos Quadro 2 se encontram ao final deste texto.

	Autor	Título	Ano	Nível
1	Mortatti, M. R. L.	<i>Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos de alfabetização e ...</i>	1997	Livre-docência
2	Amâncio, L. N. B.	<i>Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição ...</i>	2000	Dout.
3	Labegalini A. C. B.	<i>A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do estado de São Paulo (1933 a 1975)</i>	2005	Dout.
4	Martins, L. B.	<i>Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento</i>	2010	Dout.
5	Souza, C. C.	<i>A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/MS: ...</i>	1996	Mest.
6	Bertoletti E. N. M.	<i>Cartilha do povo e Upa, cavalinho: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho</i>	1997	Mest.
7	Mello, M. C. O.	<i>Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreiro sobre alfabetização</i>	2003	Mest.
8	Serra, Á. E.	<i>A formação do professor alfabetizador no IE Prof. Stélio Machado Loureiro, de Birigui/SP (1961-1976)</i>	2004	Mest.
9	Pereira, B. C.	<i>Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil</i>	2009	Mest.
10	Gazoli, M. R.	<i>O método analítico para o ensino da leitura em Série de leitura Proença (1926-1946), de A. F. Proença</i>	2010	Mest.
11	Oriani, A. P.	<i>Série Leituras infantis (1908-1919), de F. Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil</i>	2010	Mest.
12	Zocolaro, R. C.	<i>Um estudo sobre o "método casinha feliz", de Iracema e Eloísa Meireles</i>	2000	Espec.
13	Sentinello, H. H.	<i>Organização e disponibilização de referências bibliográficas sobre alfabetização</i>	2000	IC
14	Ribeiro, N. R.	<i>Um estudo sobre A leitura analytica (1896), de João Köpke.</i>	2001	IC TCC
15	Carvalho, R. L.	<i>Um estudo sobre Noções de metodologia do ensino primário, de Theobaldo Miranda Santos</i>	2001	IC TCC
16	Trevisan, T. A.	<i>Um estudo sobre Práticas escolares (1940), de Antônio D'Ávila.</i>	2003	IC TCC
17	Bernardes, V. C.	<i>Um estudo sobre Cartilha analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto</i>	2003	IC TCC
18	Santos, V. S.	<i>Leituras de professorandos: uma descrição do acervo da biblioteca do IE "Peixoto Gomide", de Itapetininga/SP</i>	2003	TCC
19	Pereira, B. C.	<i>Um estudo sobre Meu livro (1909), de Theodoro de Moraes</i>	2006	IC TCC
20	Francisco, D. A.	<i>Um estudo sobre Metodologia do ensino primário (1955), de Afro do Amaral Fontoura</i>	2006	TCC
21	Galuzzi, M.	<i>Um estudo sobre Metodologia da Linguagem (1955), de Orlando Leal Carneiro</i>	2006	TCC
22	Sobral, P. O.	<i>Um estudo sobre Nova cartilha analytico-sintética (1916), de Mariano de Oliveira.</i>	2007	IC TCC
23	Gazoli, M. R.	<i>O método analítico para o ensino da leitura em Cartilha Proença (1926), de A. Firmino de Proença</i>	2007	IC TCC
24	Messenberg, C. G.	<i>Um estudo sobre Na roça: cartilha rural para alfabetização rápida (1935), de Renato Sêneca Fleury</i>	2008	IC TCC
25	Santos, L. G.	<i>Um estudo sobre Cartilha da infância (188?), de Thomas Galbardo</i>	2008	IC TCC
26	Oriani, A. P.	<i>Abordagem histórica na produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil(1979-2007): ...</i>	2008	IC

27	Sales, G. G. P.	<i>Um estudo sobre Metodologia da linguagem (1949), de J. Budin</i>	2009	IC TCC
28	Pasquim, F. R.	<i>Um estudo sobre Cartilha infantil pelo método analytico [1910?], de Carlos Alberto Gomes Cardim</i>	2010	IC TCC

Quadro 2 – Trabalhos acadêmicos sobre história da alfabetização concluídos no GPHELLB, entre 1996 e 2010, distribuídos por autor, título, ano de conclusão, nível acadêmico e ordenados cronologicamente em cada nível.

Fonte: Acervo do GPHELLB

Conforme dados apresentados no Quadro 2, dentre os 28 trabalhos sobre história da alfabetização, desenvolvidos no GPHELLB, 14 enfocam cartilhas de alfabetização, seis enfocam manuais de ensino utilizados em cursos de formação de professores alfabetizadores; quatro enfocam cursos ou programa de formação de alfabetizadores; três tratam de temas correlatos; um deles, a tese de livre-docência, enfoca todos esses aspectos.

Os trabalhos que enfocam cartilhas de alfabetização são os de: Mortatti (1997), Bertoletti (1997), Amâncio (2000), Zocolaro (2000), Ribeiro (2001), Bernardes (2003), Pereira (2006; 2009), Gazoli (2007; 2010), Sobral (2007), Oriani (2010), Messenberg (2008), Santos, L. (2008), Pasquim (2010). Os trabalhos que enfocam especificamente manuais de ensino para utilização em cursos de formação de alfabetizadores são os de: Mortatti (1997), Carvalho (2001), Trevisan (2003), Santos, V. (2003), Francisco (2006), Galuzi (2006), Sales (2009). Os que enfocam cursos ou programas de formação de alfabetizadores são os de: Mortatti (1997), Souza (1996), Serra (2004), Labegalini (2005), Martins (2010). E os que enfocam outros aspectos são os de: Sentinello (2000), Mello (2003) e Oriani (2008).

Além desses trabalhos concluídos, encontram-se em desenvolvimento no âmbito do GPHELLB: uma pesquisa de doutorado — “Formação de alfabetizadores no estado de São Paulo-Brasil (1875-1996)”, de Bárbara Cortella Pereira —; duas pesquisas de mestrado — “A Série *Na roça*, de Renato S. Fleury, na história do ensino da leitura no Brasil”, de Cynthia G. Messenberg; “*Reforma do Ensino de Língua Materna* (1884), de Antonio da Silva Jardim, na história do ensino de leitura e escrita no Brasil”, de Franciele R. Pasquim; e uma pesquisa de IC/TCC — “Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos: um instrumento de pesquisa”, de Sueli Iwasawa.

Conforme o que já expus neste texto, a pesquisa matricial sobre história da alfabetização desenvolvida no GPHELLB foi a que desenvolvi no primeiro triênio como professora universitária e da qual resultou o relatório concluído em 1995. Após significativos acréscimos e modificações, esse relatório resultou na tese de livre-docência

(MAGNANI, 1997), publicada sob a forma de livro, com 1ª edição/1ª. impressão em 2000 (MORTATTI, 2000).

Ainda como se pode constatar, por meio do que foi até aqui exposto, a temática do GPHELLB se refere a *uma* história do *ensino* de língua e literatura. Em especial no que se refere à linha “História da alfabetização”, como decorrência dessa pesquisa matricial, entende-se, no âmbito do grupo, alfabetização como *ensino (escolar) inicial da leitura e da escrita*. Nessa formulação, estão contidos pontos de vista que é necessário retomar, explicitando.

Motivada pela insuficiência de explicações que os pontos de vista linguístico, didático e psicológico (conforme ordem de necessidades e interesses em minha trajetória como pesquisadora) ofereciam, no início da década de 1990, passei a buscar no ponto de vista histórico possibilidades de compreensão dos problemas da alfabetização. Considerando a necessidade de preencher a lacuna relativa à quase inexistência de estudos históricos sobre alfabetização, até aquele momento, com base nesse ponto de vista, na pesquisa mencionada acima elegi a alfabetização (escolar) como objeto de investigação, não porque essa tenha sido uma escolha prévia, mas porque a ela me conduziram os resultados de pesquisa documental: no Brasil, as discussões sobre alfabetização estão inevitavelmente relacionadas com os processos de escolarização das práticas sociais de leitura e escrita, conforme se intensificaram e se sistematizaram no final do século XIX. E, pelos mesmos motivos, escolhi analisar os métodos de ensino inicial de leitura (e escrita) ou métodos de alfabetização — conforme denominações respectivamente utilizadas, de modo predominante, no século XIX e do século XX — e enfatizar, como fontes documentais, cartilhas em que se concretizam esses métodos¹⁹.

Assim também, naquela pesquisa e na tese dela resultante eram meus objetivos estudar a história da alfabetização, não a considerando como um “capítulo da história do ensino”²⁰, mas propondo um novo e necessário campo de conhecimento, envolvendo novo objeto de estudo, ao mesmo tempo autônomo e interdisciplinar. Com tais objetivos, considero que aquela pesquisa representou, de fato, o preenchimento de muitas lacunas e, por isso mesmo, fez-se ressaltarem muitas outras, resultantes de preenchimentos, lá onde quase nada havia. Naquele momento histórico, a pesquisa contribuiu, portanto, para mapear o campo e indicar o muito que ainda havia (e há) por ser feito, tendo, nesse sentido, podido parecer, ela mesma, lacunar, demandando novos preenchimentos. Pelos mesmos motivos, os jovens pesquisadores deste início de século XXI podem identificar lacunas naquela tese, sobretudo quando se considera que o olhar que sobre o tema

¹⁹ Ressalto que, no âmbito do GPHELLB, utilizamos cartilhas e demais livros didáticos como fontes documentais para o estudo da temática; não temos como objetivo tomá-las como objetos de investigação, a exemplo do que vêm fazendo importantes pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Sobre o assunto, ver, especialmente: Choppin (2004).

²⁰ Refiro-me aqui à formulação de Anne-Marie Chartier (2010, p.10), em sua conferência proferida no I SIHELE, a qual se encontra publicada neste livro.

podem hoje ter sido também “formados” pela leitura dos resultados daquela pesquisa, juntamente com os de outras muitas outras desenvolvidas sobre o tema, a partir de então.

Assim, com o objetivo de contribuir para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil, abordo nessa tese a história da alfabetização no Brasil, enfocando a “questão dos métodos” com ênfase na situação do estado de São Paulo, no período compreendido entre 1876 (ano da publicação da *Cartilha Maternal*, escrita pelo poeta português João de Deus) e 1994 (ano de encerramento da pesquisa documental). A partir da localização, recuperação, reunião, seleção, ordenação e análise da configuração textual das fontes documentais em que predominam tematizações, normatizações e concretizações relativas a determinado método e representativas da disputa pela hegemonia de um determinado projeto de alfabetização, elegi quatro momentos considerados cruciais para a compreensão desse movimento histórico²¹. Em cada um desses momentos, encontram-se condensadas as tensões e as contradições relacionadas com as disputas entre o novo/revolucionário e o antigo/tradicional, em torno da questão dos métodos de alfabetização; e cada um deles é marcado pela hegemonia de um novo sentido atribuído à alfabetização, com base no qual se funda uma (nova) tradição.

A caracterização dos quatro momentos cruciais inter-relacionando aspectos educacionais, sociais e políticos assim como a indicação das questões norteadoras da investigação relativas à temática do grupo, esses foram os principais aspectos a propiciar que, na tese e no livro, se inspirassem também as pesquisas vinculadas às demais linhas do GPHELLB, além das vinculadas à linha “História da alfabetização”. E, em particular no que se refere a esse núcleo temático, as pesquisas no âmbito do grupo passaram a se situar em cada um dos quatro momentos, tendo a tese e o livro passado a configurar um subprograma de pesquisa específico.

Quanto à distribuição pelos quatro momentos mencionados, o maior número de trabalhos está relacionado com o segundo e o terceiro deles, abrangendo, respectivamente, os períodos situados entre 1890 e meados da década de 1920 e entre esse período e o final da década de 1970. Relacionados com o primeiro e o quarto

²¹ O primeiro momento crucial (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do então novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento crucial (1890 a meados dos anos de 1920) se caracteriza pela disputa entre defensores do então novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento crucial (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) se caracteriza pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, de que decorre a introdução dos “novos” “métodos mistos”; e o quarto momento crucial (meados de 1980 aos dias atuais) se caracteriza, inicialmente, pelas disputas entre os defensores da então nova teoria construtivista e os dos antigos testes de maturidade e antigos métodos de alfabetização, e, mais recentemente, pela introdução da nova teoria do letramento e pelas discussões sobre a re-introdução do “novo” método fônico e sobre políticas públicas de alfabetização no Brasil. A caracterização dos aspectos mais recentes do quarto momento (ainda em curso) não se encontra nesse livro, obviamente. Esses aspectos foram, porém, abordados em outras publicações (MORTATTI, 2007, 2008, 2010), as quais, pelos motivos já explicitados, não foram incluídos na análise apresentada neste texto.

momentos, abrangendo, respectivamente, os períodos entre 1876 e 1890 e entre 1980 e os dias atuais, têm-se o menor número de trabalhos.

No Quadro 3, apresento o número de trabalhos distribuídos pelos quatro momentos cruciais, considerando-se os já concluídos e as pesquisas em andamento.

Nível de titulação	Doutorado	Mestrado	Especialização	IC TCC	Total por "momento"
1º. momento	1	2	--	1	4
2º. momento	1	4	--	7	12
3º. momento	1	4	1	6	12
4º. momento	1	1	--	2	4
TOTAL GERAL					32

Quadro 3 – Número de trabalhos acadêmicos sobre história da alfabetização concluídos ou em andamento no GPHELLB, entre 1996 e 2013, distribuídos pelos quatro momentos cruciais.

Fonte: Acervo do GPHELLB

Quanto à relação entre temas relacionados com história da alfabetização mais estudados no âmbito do GPHELLB e sua distribuição entre os quatro momentos, têm-se que: a maioria das pesquisas sobre cartilhas de alfabetização se refere a cartilhas produzidas e publicadas no segundo momento; a maioria das pesquisas sobre manuais de ensino para a formação de alfabetizadores se refere aos publicados no terceiro momento; e, quanto aos estudos sobre outros temas correlatos à história da alfabetização, um se refere a texto teórico publicado no quarto momento e outros dois têm característica de instrumento de pesquisa, não se referindo especificamente a nenhum desses momentos.

4 AVANÇOS E DESAFIOS DAS PESQUISAS SOBRE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS NO GPHELLB

Como se pode constatar, ao longo de seus 17 anos de funcionamento, muitos foram os avanços e as contribuições proporcionados pelo GPHELLB, assim como muitas foram as dificuldades e muitos são os desafios ainda a enfrentar, especificamente em relação à história da alfabetização no Brasil.

Dentre os principais avanços e dificuldades, podem-se destacar os relacionados com o enfrentamento do desafio representado pelo caráter pioneiro e interdisciplinar da temática do grupo assim como da fundamentação teórico-metodológica para sua exploração.

Inicialmente, os principais desafios das pesquisas do GPHELLB consistiam tanto em justificar a relevância e a pertinência da temática, no diálogo com pesquisadores das áreas e campos de conhecimento envolvidos, quanto em selecionar orientandos com formação adequada para o desenvolvimento de pesquisas sobre temas interdisciplinares.

Essas dificuldades iniciais de proposição de diálogo com pesquisadores se manifestavam mais acentuadamente no que se referia, por exemplo, à seleção de eventos científicos ou periódicos aos quais encaminhar trabalhos resultantes de pesquisa dos integrantes do grupo, ou à indicação das áreas de conhecimento quando da submissão de projetos a agências de fomento. Nem sempre pesquisadores das áreas de Letras e Linguística, ou mesmo da área de Educação compreendiam a relevância de pesquisas históricas como as do GPHELLB; ou, ainda, nem sempre pesquisadores do campo da história da educação consideravam relevante a temática (interdisciplinar) do grupo. Quanto à formação dos integrantes do grupo, nem sempre era possível contar com graduados em Letras, no curso de pós-graduação em Educação, ou com graduados em Educação, no curso de pós-graduação em Letras.

Como uma forma de buscar lidar adequadamente com essas dificuldades, sem, no entanto, obliterar a especificidade da temática do grupo, as principais opções foram a cuidadosa formulação inicial “pesquisas de fundo histórico”, para nomear a abordagem proposta para as pesquisas do grupo, e o já explicitado método da análise da configuração textual de documentos, por meio do qual se busca assegurar a abordagem histórica e inter-relacionada dos diferentes aspectos envolvidos na temática.

A partir sobretudo da década de 2000, essas dificuldades iniciais se foram diluindo, tanto porque a consolidação do campo da história da educação e a consolidação de eventos científicos nacionais e internacionais relativos a esse campo propiciaram abrigar o que eram temas considerados menores em outras áreas ou campos de conhecimento, quanto porque, dado o prestígio conquistado por pesquisas históricas na última década, em eventos da área da Educação e Letras se foram configurando eixos temáticos em que cabem pesquisas com abordagem histórica.

Dado esse novo contexto acadêmico-científico, também novos pesquisadores em formação passaram a procurar se integrar ao GPHELLB. Em que pesem ainda dificuldades decorrentes da especificidade de sua formação, esses novos pesquisadores em formação já contam com contexto acadêmico-científico propício e com o conhecimento acumulado sobre a temática do grupo, o que abrevia etapas de suas atividades iniciais de pesquisa.

Especificamente em relação à história da alfabetização, além das considerações acima, cabe ressaltar que, certamente como decorrência de novas e reiteradas urgências políticas e sociais, esse se consolidou como tema de reconhecida relevância na área da Educação, em particular no campo da história da educação, e também em alguns campos da área de Letras e Linguística. E, a partir da primeira década deste século, pode-se constatar a tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento autônomo e interdisciplinar.

Para esse novo contexto acadêmico-científico, vêm contribuindo também as pesquisas desenvolvidas no GPHELLB. E, no que se refere especificamente às relacionadas com história da alfabetização desenvolvidas nesse grupo, avalio como seus principais avanços conquistados e desafios a serem enfrentados os que apresento a seguir.

O método de análise da configuração textual tem propiciado compreender a importância da análise integrada de todos os aspectos que constituem os sentidos dos documentos, em especial cartilhas de alfabetização, manuais de ensino e programas de formação de alfabetizadores. Esse método tem propiciado, ainda, compreender que *analisar* esses documentos demanda também dar a conhecer, por meio da exposição dos aspectos de sua configuração, os documentos fontes — alguns inéditos, ou de difícil localização —, para fundamentar a *interpretação* histórica que neles se fundamenta e avançar na produção de objetos de investigação relativos à história da alfabetização.

Os instrumentos de pesquisa elaborados pelos integrantes do GPHELLB especificamente para o desenvolvimento de suas pesquisas individuais sobre o tema — os quais contêm relação de referências da bibliografia *de e sobre* autores de cartilhas de alfabetização e manuais de ensino — têm contribuído significativamente para subsidiar pesquisas correlatas, tanto as que eles mesmos elaboram na continuidade de sua formação acadêmica, quanto as de colegas do grupo e as de outros pesquisadores²².

Todos os integrantes do grupo vêm desenvolvendo pesquisas que buscam preencher lacunas no conhecimento científico sobre a temática e vêm consolidando o diálogo com pesquisadores brasileiros e estrangeiros, ampliando-se, assim, as reflexões sobre os temas específicos de suas pesquisas e sua contribuição para o alargamento dos campos de conhecimento envolvidos.

No que se refere especificamente à relação entre as pesquisas e os quatro momentos cruciais que proponho para a história da alfabetização no Brasil, elas vêm contribuindo para a caracterização, na longa duração histórica, de conceitos caracteristicamente “brasileiros” de: “alfabetização”, como ensino inicial de leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, tendo-se iniciado a ampliação da abrangência dos estudos para a alfabetização de jovens e adultos; “cartilha de alfabetização”, como

²² Como exemplo, tem-se a pesquisa de Gazoli (2007), cujos resultados serviram de base para a organização da coletânea sobre o professor A. F. Proença, organizada por Razzini (2010), a pedido de familiares desse educador.

concretização de tematizações e normatizações para esse ensino; “manual de ensino”, como concretização de saberes sobre conteúdos e métodos para ensinar futuros professores a alfabetizar, sempre de acordo com tematizações e normatizações sobre esse ensino; e “programas de ensino”, como normatizações derivadas de tematizações e norteadores de concretizações para esse ensino.

Essas pesquisas vêm, ainda, aprofundando as possibilidades de problematização das questões iniciais sobre as disputas entre o “novo” e o “tradicional”, por meio do aprofundamento da reflexão sobre as relações entre continuidades e discontinuidades, rupturas e permanências na história da alfabetização no Brasil, conforme apresentadas por Mortatti (2000) e destacadas em tópico anterior deste texto.

É fato, porém, que dentre os desafios do GPHELLB se encontra o de avançar, sobretudo quantitativamente, no estudo de tematizações e normatizações relativas aos quatro momentos da história da alfabetização no Brasil e, em particular, no estudo de concretizações relativas ao primeiro e ao quarto momento. Em relação ao estudo da história da alfabetização no primeiro momento as principais dificuldades se referem à localização de documentos mais antigos; em relação ao quarto momento, as dificuldades se devem tanto à complexidade de abordar o passado recente, com sujeitos ainda presentes ou atuantes, quanto à compreensão mesma da possibilidade de “história do tempo presente”.

Dentre os principais desafios do GPHELLB, especificamente no que se refere à história da alfabetização, considero, enfim, o maior deles é justamente o que se refere ao compromisso social e científico que justificou a criação do grupo: abordar a história da alfabetização, para quê? Como compreender historicamente e sem julgamentos apriorísticos o passado e o presente assim como as relações entre eles? Como tomar decisões entre julgamentos de valor que são históricos e políticos? Como o conhecimento da história da alfabetização pode contribuir para a busca de soluções para os problemas do presente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que expus neste texto, desde a criação do GPHELLB, mediante um trabalho integrado e interdisciplinar, vem sendo possível avançar na consecução de seus objetivos: contribuir para a produção de uma história do ensino de língua e literatura no Brasil, para o alargamento dos campos de conhecimento envolvidos, mediante abordagens interdisciplinares, e para a formação de pesquisadores capazes de desenvolver pesquisas históricas relativas à temática do grupo.

A esses, acrescentou-se outro objetivo que se foi constituindo ao longo do funcionamento do GPHELLB: contribuir para a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil. A abrangência e a complexidade desse campo, assim como o

pioneirismo da proposta de abordagem das pesquisas sobre o tema desenvolvidas no grupo continuam a demandar aprofundamentos e detalhes, evidenciando serem muitos e fecundos os caminhos a serem trilhados e os problemas a serem enfrentados.

Diferentemente, porém, das dificuldades enfrentadas no momento de criação do grupo, para a consolidação desse campo de conhecimento — processo para o qual, durante os 16 anos de seu funcionamento, o GPHELLB tem contribuído programática e sistematicamente —, hoje podemos contar com um significativo conjunto de pesquisas sobre história da alfabetização no Brasil, dentre as quais se encontram especialmente todas as apresentadas no I SIHELE e publicadas neste livro. Também diferentemente daquele momento, como pudemos constatar durante o I SIHELE, outros e mais complexos são hoje os desafios a enfrentar para a consolidação do campo, considerando tanto as relações entre unidade e diversidade a serem consideradas em país com tal extensão territorial quanto os avanços obtidos até aqui.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária de Mato Grosso: contribuição ao estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. 418 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000. Bolsa CAPES. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e as suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas, v. I). p. 222-232.
- BERNARDES, Vanessa Cuba. *Um estudo sobre Cartilha analítica, de Arnaldo de Oliveira Barreto*. 2003. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)—Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do povo e Upa, cavalinho!: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. 1997. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Bolsa CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução M. Manuel e R. Grácio. 5. ed. Lisboa: Europa-América, [1987].
- CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Rosemeire Leonardo de. *Um estudo de Noções de metodologia do ensino primário, de Theobaldo Miranda Santos*. 2001. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001. Bolsa CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura* (1880-1980). São Paulo: Atica, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trente ans de recherches sur l'histoire de l'enseignement de la lecture. Quel bilan?. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA. A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, 1. 2010. Marília. *Caderno de Resumos do I SIHELE*. Marília: FFC-UNESP, 2010. p. 10.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução M. M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 maio 2011.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras* (do Pombalismo a 1820). Porto: Porto editora, 1994.

FRANCISCO, Daniela Aparecida. *Um estudo sobre Metodologia do ensino primário (1961), de Afro do Amaral Fontoura*. 2006. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

FURET, François; OZOUF, Jacques (Org.). *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry*. Paris: Minuit, 1977. 2 v.

GALUZI, Mariana. *Um estudo sobre Metodologia da linguagem (1955), de Orlando Leal Carneiro*. 2006. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

GAZOLI, Monalisa Renata. *O método analítico para o ensino da leitura em Cartilha Proença (1926), de Antonio Firmino de Proença*. 2007. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

_____. *O método analítico para o ensino da leitura em "Série de leitura Proença" (1926-1946), de Antonio de Firmino Proença*. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Bolsa FAPESP. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Tradução T. M. Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LABEGALINI, Andréia Cristina F. Baraldi. *A formação de professores alfabetizadores nos institutos de educação do estado de São Paulo (1933 a 1975)*. 2005. 315 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. Bolsa CAPES. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. Tradução S. F. Borges. In: _____. *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984. v. 1: *Memória-história*, p. 95-106.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

_____. *Os sentidos da alfabetização: a “questão dos métodos” e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo – 1876/1994). 1997. 389 f. Tese (Livre-docência em Metodologia do ensino de 1º. Grau: alfabetização)–Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento*. 2010. 219 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Bolsa CAPES. Orientadora: Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. *Um estudo sobre o pensamento construtivista de Emilia Ferreira sobre alfabetização*. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Bolsa CNPq. Orientadora: Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

MESSEMBERG, Cyntia Grizzo. *Um estudo sobre Na roça: cartilha rural para alfabetização rápida (1935), de Renato Sêneca Fleury*. 2008. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Profª. Drª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP, 2007. p. 155-167. Também disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=7#>>.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-114, set./fev. 2008/2009. Disponível em: <<http://www.acoalfapl.net>>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus “sujeitos privados”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

ORIANI, Angélica Pall. *Abordagem histórica na produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil (1979-2007)*: um instrumento de pesquisa. 2008. 34f. Relatório de Iniciação científica (Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Bolsa FAPESP. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

_____. *Série “Leituras infantis” (1908-1919), de Francisco Vianna, e a história do ensino da leitura no Brasil*. 2010. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Bolsa FAPESP. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Um estudo sobre Cartilha infantil pelo método analítico [1910?], de Carlos Alberto Gomes Cardim*. 2010. 103f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Um estudo sobre Meu livro (1909), de Theodoro de Moraes*. 2006. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

_____. *Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil*. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Bolsa FAPESP. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Carlos Z. Comunicação e expressão. In: _____. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor : INL, 1974. p. 151-221.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

RIBEIRO, Neucinéia Rizzato. *Um estudo sobre A leitura analítica (1896), de João Köpke*. 2001. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SALES, Gizelma Guimarães Pereira. *Um estudo sobre Metodologia da linguagem (1949), de J. Budin*. 2009. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SANTOS, Luana Grazielle dos. *Um estudo sobre Cartilha da infância (188?), de Thomaz Galbarido*. 2008. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SANTOS, Valéria de Souza. *Leituras de professorandos: uma descrição do acervo da biblioteca do instituto de educação “Peixoto Gomide”, de Itapetininga/SP*. 2003. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SENTINELLO, Eloísa Helena. *Organização e disponibilização de referências bibliográficas sobre alfabetização*. 2000. Relatório de Iniciação científica (Graduação em Biblioteconomia)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000. Bolsa CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SERRA, Áurea Esteves. *A formação do professor alfabetizador no instituto de educação “Prof. Stélio Machado”, de Birigui/SP*. 2004. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização no Brasil: estado do conhecimento*. Brasília, DF: INEP: REDUC, 1989.

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

SOBRAL, Patrícia de Oliveira. *Um estudo sobre Nova cartilha analítico-sintética (1916), de Mariano de Oliveira*. 2007. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino*. 1996. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996. Bolsa CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

STAROBISNKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Dir.). *História: novas abordagens*. Tradução H. Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 132-143.

TREVISAN, Thabatha Aline. *Um estudo sobre Práticas escolares (1940), de Antônio D’Ávila*. 2003. 66f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003. Bolsa PIBIC/CNPq. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

VINHAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Tradução T.T. Silva e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ZOCOLARO, Roberta Cristina. *Um estudo sobre o ‘método casinha feliz’, de Iracema e Eloísa Meireles*. 2000. 58f. Monografia (Especialização - Ensino do texto: teoria e prática na sala de aula)– Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2000. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosário Longo Mortatti.

LOURENÇO FILHO, ALFABETIZAÇÃO E CARTILHAS: PERCURSO E MEMÓRIA DE UMA PESQUISA HISTÓRICA

Estela Natalina Mantovani Bertoletti

INTRODUÇÃO

Em 1995, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília, no curso de mestrado, e passei a integrar o Grupo de Pesquisa História do ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB)¹.

No âmbito desse grupo de pesquisa e orientada pela professora Maria do Rosário Longo Mortatti, produzi uma dissertação de mestrado (BERTOLETTI, 1997) e uma tese de doutorado² (BERTOLETTI, 2006b). Dessas pesquisas, resultaram um livro³, vários artigos, capítulos de livros e outros tipos de textos abordando, sobretudo, aspectos até então pouco explorados da obra do educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), no que diz respeito à alfabetização e à literatura infantil e juvenil.

Por meio dessa produção acadêmico-científica, tenho tido a possibilidade de refletir, dentre outros aspectos, sobre: problemas e possibilidades da pesquisa histórica;

¹ Para informações a respeito do GPHELLB, ver o texto de Mortatti, que integra este livro.

² A tese de doutorado, financiada com Bolsa CNPq, foi intitulada *A produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil (1942-1968)*: fundação de uma tradição e teve por objetivos: contribuir para a produção de uma história, teoria e crítica específicas da literatura infantil e juvenil brasileiras; compreender a produção de Lourenço Filho *sobre e de* literatura infantil e juvenil, mediante análise da configuração textual do *corpus* eleito; e compreender a relação entre essa produção e o lugar ocupado por seu autor no âmbito da história da literatura infantil e juvenil brasileira. Foi possível concluir que, em sua produção *sobre e de* literatura infantil e juvenil, Lourenço Filho funda uma tradição, característica de determinada época, que serve de referência a seus pósteros, influenciando sobremaneira a produção *sobre e de* literatura infantil e juvenil até os dias atuais.

³ Com adequação de redação, os resultados da pesquisa de mestrado foram publicados em Bertoletti (2006a). O livro resultante da tese de doutorado se encontra em fase de publicação, pela mesma editora que publicou o livro anterior.

o método de investigação centrado na análise da configuração textual⁴; o tema geral do GPHELLB, sobretudo, no que diz respeito a duas de suas cinco linhas de pesquisa, Alfabetização e Literatura infantil e juvenil; e a atuação e a produção escrita de Lourenço Filho sobre alfabetização e sobre literatura infantil e juvenil.

Neste texto, tenho como objetivo apresentar o percurso da pesquisa que desenvolvi, entre 1995 e 1997, em nível de mestrado, com o objetivo de compreender o projeto de alfabetização de Lourenço Filho, por meio da análise da configuração textual de duas cartilhas produzidas por esse autor: *Cartilha do povo* - para ensinar a ler rapidamente, de 1928, e *Upa, cavalinho!*, de 1957.

Tal percurso é aqui apresentado, a partir de aspectos da memória, relativamente ao estudo sobre o tema, à metodologia empregada e ao objeto de investigação escolhido, destacando, como pano de fundo, a importância de cartilhas de alfabetização como objetos de estudo privilegiados para a constituição da história da alfabetização no Brasil, no âmbito da produção acadêmico-científica sobre o tema, uma vez que: cartilhas são instrumentos fundamentais para a compreensão da alfabetização no Brasil, graças ao papel por elas desempenhado ao longo da história desse ensino⁵.

É necessário ressaltar, no entanto, que não se trata de uma história das cartilhas, apenas como produto comercial, pedagógico ou cultural, mas de uma história da alfabetização, analisada a partir do material empregado em seu ensino, pois, dialogando com Viñao (2008), no âmbito da história das disciplinas escolares, cartilhas constituem a “ata fundacional” da alfabetização.

I

No mestrado, o tema “Lourenço Filho, alfabetização, cartilhas” foi-me apresentado pela orientadora, a partir de meu interesse em desenvolver pesquisa histórica sobre leitura/aquisição inicial de leitura e escrita.

À época, o tema era totalmente desconhecido por mim, sobretudo, no que diz respeito a Lourenço Filho. Eu vinha de um curso de formação inicial em Letras, em que pouco ou nada se discutia sobre educação e ensino. Além disso, vivíamos uma época de superioridade do presente, de pouca mentalidade histórica, em que o passado precisava ser exorcizado, uma vez que o presente era “revolucionário” e totalmente destituído dos “atrasos” e “ranços” do passado, visto como “ultrapassado”.

⁴ Método de análise proposto por Magnani/Mortatti. Para maiores informações, ver: Magnani (1995, 1997) e Mortatti (1999, 2000a, 2008). Informações sobre esse método se encontram, também, em texto de Mortatti, que integra este livro.

⁵ Com essa afirmação, não quero destituir de importância outras fontes documentais de natureza diversa para estudo da história da alfabetização, como, outros textos escritos, objetos, fotografias etc.; quero ressaltar o papel exercido pela cartilha de alfabetização na história desse ensino, que a coloca como documento portador de testemunhos de diferentes épocas, em relação à alfabetização.

O alerta já me tinha sido feito por minha orientadora que expôs, como principais motivos para o estudo de aspectos pouco explorados — como a alfabetização — da obra de Lourenço Filho, a ausência de estudos intensivos sobre esse aspecto e a necessidade de contribuição para o preenchimento dessa lacuna na história da alfabetização no Brasil, alertando, também, para as dificuldades no desenvolvimento de pesquisas desse tipo, naquele momento histórico.

Até meados dos anos 1990, cartilhas de alfabetização, especialmente as “antigas”, não eram objeto de investigação prestigiado na pesquisa em Educação no Brasil. Vivia-se, ainda, certo clima de euforia decorrente da disseminação da teoria construtivista, que demandava esforços por parte dos pesquisadores no sentido de compreender os problemas da alfabetização de acordo com a psicogênese da língua escrita e elaborar propostas de intervenção na prática docente alfabetizadora, por meio de uma “didática construtivista”, a qual, por sua vez, implicava abandonar-se cartilhas, por serem consideradas empecilhos ao processo de construção do conhecimento a respeito da língua escrita, por parte dos alfabetizandos. (MORTATTI, 2006a, p. 13).

A confirmação do alerta veio em ao menos dois episódios. Um deles ocorreu quando uma colega, ao ver junto ao meu material de estudo, livros e cartilhas escritos por Lourenço Filho, censurou a leitura, afirmando tratar-se de “coisas velhas e ultrapassadas”, que em nada contribuíam para a alfabetização daquele momento. O outro episódio ocorreu em um evento, no qual apresentei resultados parciais da pesquisa que desenvolvia; após minha exposição, uma participante elogiou o trabalho e elogiou também as cartilhas, ressaltando a necessidade da adoção delas nas escolas. Esses episódios foram cruciais para que, como pesquisadora iniciante, eu enfrentasse o desafio de comprovar, inclusive para mim, a relevância e pertinência do tema sugerido e me conscientizasse da importância e necessidade da abordagem histórica do tema, não para confirmar “juízos de valor apriorísticos”, nem para “exorcizar o passado como origem dos males da alfabetização no presente”, nem para retomá-lo, conforme já alertara minha orientadora.

Assim, compreendi que fazer pesquisa histórica é *reconstruir o passado*, o que não significa fazer um apanhado de dados sobre um determinado tema em textos que apresentam panoramas históricos sobre esse tema e esboçá-los cronologicamente. Para esse tipo de pesquisa, trata-se de abordar o tempo histórico, abandonando a “[...] crença na superioridade do presente e da cultura atual sobre a época e a cultura do objeto investigado [...]” (BOTO, 1994, p. 31), e não me deixando “[...] seduzir inadvertidamente pelas interpretações dos sujeitos das épocas em estudo, abdicando a posição de sujeito de um discurso interpretativo.” (MORTATTI, 1999, p. 75).

Como aprendi nos anos iniciais de minha formação no mestrado, na pesquisa histórica busca-se compreender o sentido da experiência vivida que, no dizer de Vieira, Peixoto e Khoury (1991, p. 17), é aquela construída por homens reais, “[...]”

vivendo relações de dominação e resistência [...]”. Desse ponto de vista, a produção do conhecimento histórico

[...] é capaz de apreender e incorporar essa experiência vivida, fazer retornar homens e mulheres não como sujeitos passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais determinadas com necessidades e interesse e com antagonismos. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1991, p. 17-18).

Isso não significa, como adverte Marc Bloch ([199-]), buscar “resgatar” a “verdade”, como uma “ingênua ilusão”, mas significa buscar conhecer os fatos “como se passaram”, interpretando o discurso perante sua relação com a “verdade”. Para isso, a pesquisa histórica baseia-se em documentos, como suporte de possibilidades e de limites da interpretação historiográfica (BOTO, 1994).

Em vista disso, essa reconstrução do passado — remoto ou recente — configura-se como a *construção de uma representação*, baseada em fontes documentais, também compreendidas como *representações*, nas quais se busca *compreender* determinado fenômeno abordado historicamente — no tempo — para explicá-lo (MORTATTI, 2000a).

O fenômeno educativo apresenta-se sob diferentes facetas e, por isso, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa histórica em Educação é pesquisa de caráter eminentemente interdisciplinar (MORTATTI, 1999), tendo-se ampliado os “campos de trabalho”: teorias e projetos pedagógicos, métodos de ensino, conteúdos ensinados etc., em substituição ao que durante longo tempo prevaleceu na história da educação, essencialmente institucional e ideológica (CHARTIER, 1990).

A preocupação com a compreensão do passado se justifica, portanto, na medida em que é daí que o pesquisador retira princípios gerais que servem para orientar os homens no enfrentamento dos problemas do *presente* e construção do *futuro* desejado no campo de conhecimento investigado, pois “[...] a história é sempre ambivalente: o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro.” (CERTEAU, 1994, p. 93).

II

Fato curioso, à época em que eu desenvolvia a pesquisa de mestrado, foi constatar que as cartilhas de alfabetização continuavam a exercer papel “mediador” e “concretizador” de teorias e métodos da alfabetização nas salas de aula de escolas brasileiras, em dissonância com as teorias então hegemônicas de alfabetização, que combatiam esse material didático e pretendiam superar seu uso⁶. Essa constatação se deveu, entre outros, ao fato de que *Cartilha do povo* continuava a ser publicada, tendo

⁶ A esse respeito, ver, especialmente: Mortatti (2000a).

constado, até 1995, no catálogo da editora, a Companhia Melhoramentos de São Paulo, e na lista de livros indicados no Plano Nacional do Livro Didático (MEC/FAE).

Analisando a permanência das cartilhas nas salas de aula e o “pacto secular” firmado entre esses instrumentos e a cultura escolar, Mortatti (2000b, p. 47-48) afirma:

Ao longo desses aproximados 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Entretanto, permaneceu até os dias atuais, assim como conservou-se intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da seqüência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita, e, em decorrência, da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas também silenciosas, mas efetivamente operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua.

Apesar disso e apesar, também, dos estudos e pesquisas institucionais e acadêmicos sobre alfabetização terem-se intensificado a partir dos anos de 1980, poucos eram os que se referiam a cartilhas, sobretudo, os de fundo histórico.

Soares (1989) foi uma das primeiras pesquisadoras a apontar a insuficiência da produção acadêmica e científica brasileira sobre o tema “cartilha”, a despeito do papel fundamental desempenhado por esse material didático no processo de alfabetização em nosso país, e a despeito da necessidade, também apontada pela autora, de articulação de diversas facetas do processo de alfabetização, a fim de auxiliar o professor na elaboração e na utilização adequadas do material didático.

No catálogo analítico sobre o livro didático, elaborado por pesquisadores ligados à Universidade Estadual de Campinas (1989), havia 281 textos sobre alfabetização, sendo somente 6% deles sobre cartilhas.

O número insuficiente de estudos sobre cartilhas pôde também ser ratificado pela pesquisa de Barbosa (1990), pois, dentre 1.000 textos sobre alfabetização arrolados por eles, apenas 7,1% tratavam do tema.

Freitag, Motta e Costa (1993) ressaltaram os poucos estudos sistemáticos a respeito da história, política e economia do livro didático e os muitos estudos sobre o conteúdo desses livros, enfatizando que, a partir, sobretudo, da década de 1980, o conteúdo psicológico, pedagógico e linguístico das cartilhas começou a ser analisado à luz da dimensão cognitiva da alfabetização.

Assim, evidenciou-se, para mim, a necessidade de desenvolvimento de pesquisa histórica que permitisse compreender, mediante a reflexão sobre o papel exercido pela cartilha, como “mediadora” e “concretizadora” dos métodos de alfabetização, aspecto relevante, mas pouco explorado, no caso brasileiro, sobretudo naquele momento histórico.

III

Localizar, recuperar, reunir e selecionar as fontes documentais foram, então, árduos procedimentos de pesquisa. Havia a necessidade do deslocamento aos centros de pesquisa, distantes mais ou menos, 800 km da cidade onde residia no estado de Mato Grosso do Sul. Na cidade de São Paulo, consultei, dentre outros, o acervo da Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato”, da biblioteca do Centro do Professorado Paulista, da Editora Melhoramentos, do Colégio Rio Branco, da Biblioteca “Municipal Mário de Andrade”; a Fundação Biblioteca Nacional (RJ) deu-me atendimento à distância, por correio; visitei bibliotecas municipais e universitárias em todos os municípios em que, por um motivo ou outro, estive, sempre em busca, especialmente, de exemplares de *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!*, mas também de outras fontes documentais. Em todos os acervos que consultei, tive livre acesso aos documentos disponíveis: manuseei, tirei cópias, ganhei exemplares...; em alguns, tinha que “mergulhar” em pilhas e pilhas de materiais desordenados e jogados. Pode-se afirmar que as cartilhas que procurava eram consideradas “lixo” em muitos, mas para mim eram “ouro”⁷.

Nessa fase da pesquisa, passei a interrogar, conforme proposto por Mortatti (1999, 2000a), *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!* e outras fontes documentais primárias e secundárias que utilizei na pesquisa.

Dessa feita, as cartilhas que eu analisava puderam ser consideradas representativas do pensamento hegemônico de uma época a respeito da alfabetização, dado, sobretudo, o sucesso editorial que obtiveram⁸, além de representativas da produção didática de seu autor⁹. Assim, foram consideradas como “concretização” de um projeto de alfabetização elaborado por Lourenço Filho, em sintonia com as necessidades e os anseios de sua época — em especial com os princípios do movimento da Escola Nova, de que ele foi um dos expoentes — e que se encontrava expandido no conjunto de sua obra, mas apresentava-se nas cartilhas em sua forma mais “aplicável”.

Além de sínteses de teorias sistematizadas e propostas por seu autor, a partir especialmente de 1930, em relação ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita, essas cartilhas e seu sucesso permitiram apreender o esforço “facilitador” em relação ao trabalho do professor, resultante da exploração adequada, por parte de Lourenço Filho,

⁷ Essa característica da conservação e organização de acervos mudou completamente nos dias de hoje. O acesso tem sido dificultado, no que diz respeito ao manuseio dos documentos, com restrição de contato físico e de possibilidade de cópias e, muitos deles, fecharam-se para consultas. No entanto, encontram-se muito mais organizados e completos e houve relativa ampliação do número de acervos históricos, além de muitos terem sido disponibilizados para consultas *on line*. De material velho, as cartilhas passaram a material raro, certamente como reflexo do prestígio e avanço conquistados pela pesquisa histórica.

⁸ Dados detalhados sobre as trajetórias editoriais de *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!* podem ser obtidos em: Bertolletti (1997, 2006a).

⁹ *Cartilha do povo* foi o primeiro livro didático de Lourenço Filho, autor, também de: outras cartilhas, livros de leitura escolar, livros de matemática e aritmética e livros do professor e do aluno. Sobre a produção didática de Lourenço Filho, ver, especialmente, Mortatti (2001).

do papel mediador e concretizador desse material didático, mediante a utilização de um método misto (ecletico) de alfabetização e mediante o “acompanhamento” direto que as cartilhas favoreciam, em relação ao trabalho do professor, quando das atividades de fixação e das instruções, seja na própria cartilha ou em livro a parte.

Era, portanto, um projeto de alfabetização idealizado e praticado por Lourenço Filho, desde seus primeiros escritos sobre educação e alfabetização, que foi sendo ratificado ao longo do tempo e adquirindo um caráter de permanência que lhe garantia durabilidade e presença, naquele momento histórico e até os dias atuais.

IV

A respeito da obra didática de Lourenço Filho e da hegemonia do pensamento sobre alfabetização nas respectivas épocas de produção, publicação e circulação de *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!*, dialoguei, mais diretamente, com as pesquisas desenvolvidas por Magnani/Mortatti, que, numa abordagem histórica do movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo, tratou da “questão dos métodos” no estado de São Paulo desde 1876 até 1994. Abrangendo o que denominou “tematizações, normatizações e concretizações” caracterizadores da tensão entre o “novo” e o “tradicional”, essa pesquisadora elegeu quatro momentos cruciais ao longo do período estudado, concluindo que cada momento fundava o seu “novo”, no qual se conservavam aspectos do passado, ou seja, fundava-se uma nova tradição, que incorporava a tradição herdada.¹⁰

Em relação ao terceiro momento, a autora destacou o pensamento de Lourenço Filho a respeito do ensino da leitura e da escrita, discutindo o caráter representativo do livro *Testes ABC* - para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, e das cartilhas: *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!*.

Segundo a mesma autora, nesse terceiro momento crucial prevaleciam as discussões acerca de aspectos psicológicos, em detrimento de aspectos linguísticos e pedagógicos da alfabetização, havendo certa relativização dos métodos e ênfase no nível de maturidade biofisiológica para aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo esta mensurável. E, nesse cenário educacional, Lourenço Filho foi uma das figuras de maior destaque:

[...] sua atuação representa a busca de concretização de uma das aspirações sociais e culturais típicas do início desse momento histórico, cujos efeitos tendem a tornar “normais” e “rotineiros” nas décadas seguintes: a reforma da educação, diretamente relacionada à necessidade de renovação e inovação intelectuais e de uma reforma ampla em todos os setores da sociedade brasileira, iniciada com a revolução de 1930 e que pressupunha, dentre outros aspectos, difusão da instrução elementar e redefinição e aumento das escolas superiores, como forma de democratização da sociedade. (MORTATTI, 2000a, p. 142-143, grifo da autora).

¹⁰ Para detalhes sobre os resultados dessa pesquisa, ver, especialmente: Magnani (1995, 1997), Mortatti (2000a, 2006b).

V

A análise da configuração textual dos documentos escolhidos como *corpus* para minha pesquisa era outro desafio. Considerar os documentos como *textos*, porque materializam um projeto discursivo,

[...] concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe — dentre as possíveis e conhecidas — as opções de dizer/escrever o que precisa escrever para outro (s). (MORTATTI, 1999, p. 71),

é assumi-los como ponto de partida e de chegada do processo interpretativo, ou seja, é fugir de análises parciais, como as puramente ideológicas, ou que se restringem ao conteúdo e à forma dos documentos.

Desse modo, procedi a uma descrição minuciosa, tomando as cartilhas como ponto de partida e de chegada do processo analítico. Sempre que necessário, busquei informações em outras fontes, remetendo-as “de volta” às cartilhas, e enveredei na busca de “dar voz” aos sujeitos do passado, para compreender determinado projeto de alfabetização, sem deixar que o material analisado se impusesse à análise e sem pretender o tratamento das cartilhas como reflexo da época, ou homogeneizando suas diferenças, uma vez que foram escritas em intervalo de quase 30 anos. Ainda, não busquei o que o autor “quis dizer”, mas sim, o que “ele disse”, tomando seu discurso como objeto de estudo e buscando fazer “[...] leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses.” (MORTATTI, 2000a, p. 31).

O resultado foi um texto final de pesquisa, em que busquei materializar discursivamente o objeto de investigação, o processo de produção de conhecimento histórico, as interpretações propostas por mim¹¹.

VI

Em relação ao projeto de alfabetização concretizado por Lourenço Filho em *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!*, cheguei aos seguintes resultados principais:

1. O projeto de alfabetização de Lourenço Filho sintetizado em *Cartilha do povo* correspondeu à tentativa de responder aos anseios e às necessidades da época em que foi produzida, no que diz respeito à alfabetização de crianças e de adultos.

A preocupação maior do autor consistia em oferecer, portanto, um instrumento de educação popular, correspondente à técnica do ler e do escrever, entendida como um meio de aquisição de cultura, por parte de cada indivíduo, e de progresso, riqueza,

¹¹ Considerações inspiradas em Mortatti (1999).

ascensão, abastança e prosperidade para a Nação, com a finalidade de propiciar ao país sair do atraso do passado e ingressar na modernidade.

Esse projeto, originado dos estudos teórico-experimentais sobre o “aprendizado” da leitura e da escrita pela criança, colocava-se em posição de superação das disputas travadas até então entre defensores dos métodos analíticos e dos métodos sintéticos. Para Lourenço Filho, o problema deslocou-se do “como” ensinar, para os fatores internos da “criança real” que influenciavam nesse aprendizado. Os métodos, por isso, eram indiferentes e representavam o pensamento “tradicional” em relação ao “novo” ponto de vista proposto por Lourenço Filho.

Nesse “novo” pensamento, portanto, o que importavam eram os fatores relativos ao *interesse* da criança em aprender e à *maturidade biofisiológica* — aspectos internos e considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita.

O interesse era inato à criança e podia, segundo o autor, ser realçado por atividades interessantes, em jogos, motivados pelo professor ou por quem se encarregasse do ensino, e em cartilhas e materiais atraentes e bonitos¹². A maturidade, por sua vez, podia ser desenvolvida mediante atividades psicomotoras, depois de detectado o nível da criança, de acordo com os testes ABC¹³. Munida desses aspectos, a criança estaria em condições para aprender a ler e a escrever.

Assim como os métodos, a cartilha e os outros materiais de ensino se enquadravam no caráter “relativado”, e a figura do professor tornava-se também relativamente “secundarizada”, uma vez que a motivação da aprendizagem sobrepunha-se ao ensino. Decorrência importante para o pensamento educacional da época foi essa secundarização do papel do professor, uma vez que poderia contribuir para amenizar a falta de professores necessários para a desejada expansão do ensino primário. Em outras palavras: até um leigo poderia se ocupar do ensino, aumentando, assim, a quantidade de empenhados na aceleração do aumento do número de alfabetizados; não importando os meios, eram urgentes os fins.

Parecendo impermeável ao tempo e às mudanças sócio-históricas, esse projeto de alfabetização permaneceu inalterado ao longo da vida editorial de *Cartilha do povo*, assim como em escritos seguintes de Lourenço Filho, influenciando também outros autores de cartilhas, em sua época e posteriores.

2. A cartilha *Upa, cavalinho!* sintetizou em suas páginas um projeto de alfabetização rigorosamente fundamentado e intensamente voltado para a alfabetização de crianças, como indica seu título que sugere uma brincadeira infantil.

¹² *Cartilha do povo* é considerada “inovadora”, em virtude de seu aspecto gráfico mais elaborado em relação ao de muitas cartilhas da época.

¹³ Refiro-me ao material de aplicação que acompanhava o livro *Testes ABC*, de Lourenço Filho (1934).

Embora nesse aspecto essa cartilha tenha apresentado diferença em relação à *Cartilha do povo*, que se voltava também à alfabetização de adultos, conforme já apontado, as bases teóricas de ambas permaneceram as mesmas: a psicologia continuava a ser a base para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita e também para a organização racional e homogênea das classes de alfabetização, uma vez que *Testes ABC* ainda continuavam intensamente divulgados e utilizados nas escolas brasileiras, à época de publicação e circulação dessa segunda cartilha.

As questões de ensino e, conseqüentemente, o papel do professor e do material didático de alfabetização, pareciam mais relevantes em *Upa, cavalinho!* — embora o professor exercesse ainda apenas um papel de “motivador” do aprendizado —, uma vez que as instruções didáticas vinham ocupando espaço maior na cartilha, tendo sido publicado o *Guia do Mestre* para melhor orientação das atividades de ensino, didatizando-se, assim, os fundamentos teóricos presentes no livro *Testes ABC*.

O desejo de aprender (ou interesse) considerado em *Upa, cavalinho!* diferia em suas raízes do interesse considerado em *Cartilha do povo*. Nesta, o interesse era considerado inato à criança, devendo apenas ser realçado pelo professor, pela escola ou pelo material de ensino; naquela, o interesse ou desejo deveria ser despertado, motivado pelo ambiente social e pelo professor.

A questão do nível de maturidade específico necessário para o aprendizado da leitura e escrita, por sua vez, medido pelos testes ABC persiste nas duas cartilhas.

Comparando as duas cartilhas, foi possível constatar a permanência ao longo do tempo de um mesmo pensamento de base sobre alfabetização, sintonizado com os anseios de diferentes épocas, ou seja, pôde-se notar no projeto de alfabetização de Lourenço Filho a manutenção de um discurso e a ratificação de ideias, para cuja produção e divulgação esse educador contribuiu significativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar neste texto o percurso da pesquisa de mestrado, que desenvolvi, entre 1995 e 1997, sobre o projeto de alfabetização de Lourenço Filho, analisado a partir do estudo de duas cartilhas produzidas por esse educador, tive como objetivo, além dos já explicitados, contribuir para a discussão proposta no I SIHELE.

Ao partir de aspectos da memória e enfocar o tema, a metodologia empregada e o objeto de investigação escolhido, considero que também dei a conhecer não somente um trabalho realizado por mim, como contribuição para a produção de uma história da alfabetização no Brasil, como também um trabalho realizado por um grupo de pesquisa de que tenho participado e que, pioneira e ativamente, tem contribuído para a constituição do campo de conhecimento da alfabetização no Brasil.

Para isso, busquei: realçar as cartilhas de alfabetização como objetos de estudo fundamentais para a compreensão da história da alfabetização, uma vez que nelas está implícito “[...] um dos mais surpreendentes e reveladores capítulos da história do ensino no Brasil.” (PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p. 154); apresentar aspectos de vertente teórica e abordagem metodológica que caracterizam o eixo comum às pesquisas do GPHELLB, como possibilidade fecunda de desenvolvimento de pesquisas históricas; e propiciar a reflexão sobre caminhos e avanços do campo de conhecimento da história da alfabetização.

Soluções urgentes têm sido reclamadas para problemas do presente da alfabetização. A meu ver, pensar historicamente o fenômeno pode ser uma resposta indicada para o enfrentamento desses problemas, uma vez que se olha o passado para também se entender o presente e se construir o futuro. Entendo que, pensar historicamente o processo de alfabetização é importante porque compreender e explicar o passado propicia o questionamento da “naturalização” desse processo: pensar por que a escola ensina o que ensina; por que se alfabetiza desse modo e não de outro, leva a entender que não é “natural”, por exemplo, conceber a leitura como silabação e a escrita como caligrafia, como prevalece/prevaleceu em certo tempo e lugar, não sem debate, não sem lutas, não sem conflitos... Mas isso é tema para outros textos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio (Coord.). *Alfabetização: catálogo de base de dados*. São Paulo: FDE, 1990. 2 v
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do povo e upa, cavalinho! o projeto de alfabetização de Lourenço Filho*. 1997. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.
- _____. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de cartilha do povo (1928) e da cartilha Upa, cavalinho! (1957)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006a.
- _____. *A produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil (1942-1968): fundação de uma tradição*. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006b.
- BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 4. ed. Sintra: Europa América, [199-].
- BOTO, Carlota. Nova história e velhos dilemas. *Revista USP*, São Paulo, n. 23, p. 23-33, set./nov. 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim F. Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. Educação. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVELS, Jacques. *A nova história*. Tradução M. H. Arinto e R. Esteves. Coimbra: Almedina, 1990. p. 160-162.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação. Série 8; Atualidades em Educação, v. 3).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. *Upa, cavalinho!* São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Ensino de língua materna no Brasil: a questão dos métodos de alfabetização no Estado de São Paulo (1876 – 1994)*. 1995. 389f. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1995.

_____. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras; Marília: Ed. UNESP, 1997. p. 59-90.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, Pelotas, v.3, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000a.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n. 52, p. 41-54, 2000b.

_____. Produção didática e de literatura infantil In: MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, DF: INEP, 2001. p. 127-134.

_____. Apresentação. In: BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006a. p. 11-13.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, *Anais...* Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006b. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAplp - Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-114, set./fev. 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 15 maio 2011.

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

SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: INEP, 1989.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre o livro didático. *O que sabemos sobre o livro didático*: catálogo analítico. Campinas, 1989.

VIEIRA, Maria do Pilar Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

VINHAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

O NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (NIEPHE) E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Diana Gonçalves Vidal
Rachel Duarte Abdala
Ana Luíza Jesus da Costa

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar o projeto “As múltiplas estratégias de escolarização elementar do social em São Paulo (1770-1970): cultura e prática escolares”, que se tornou o eixo orientador dos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação (NIEPHE)¹, articulando os trabalhos concluídos e em andamento em torno da problemática da alfabetização. Para tanto, organizamos o texto em três partes. Na primeira, brevemente apresentamos a trajetória do NIEPHE, nestes 15 anos de existência. Em seguida, abordamos as pesquisas que vêm tratando a questão da alfabetização no que concerne aos anos iniciais da escolarização, em escolas de primeiras letras ou em escolas primárias. Na terceira parte, discorreremos sobre as experiências de alfabetização de jovens e adultos, nas escolas noturnas ou nas campanhas de alfabetização. Nos dois casos, atentamos para iniciativas oficiais e da sociedade civil, no âmbito escolar e não escolar, buscando apreender como a iniciação no universo da cultura escrita foi sendo tratada e compreendida ao longo dos últimos dois séculos.

1 NIEPHE: QUINZE ANOS DE EXISTÊNCIA

Podemos interpretar a trajetória do NIEPHE a partir de três momentos: sua criação no bojo dos primeiros projetos coordenados por Diana Gonçalves Vidal em parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo

¹ Para conhecer o NIEPHE, acesse o *site* <<http://www.usp.br/niephe/>>.

(USP); a entrada da coordenadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e os trabalhos efetuados em associação com o Centro de Memória da Educação (CME) - USP; e o ingresso de Maurilane de Souza Biccas e seus orientandos no Núcleo, ampliando as temáticas e as temporalidades pesquisadas e alterando sua configuração, pela introdução da vice-coordenadoria.

O NIEPHE foi criado em 1996. Constituíam-se pelos integrantes² do projeto “A escola na sua materialidade: estratégias e táticas (Distrito Federal, 1927-1930)”, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) junto ao Programa de Jovens Pesquisadores em Centros Emergentes. Desenvolveu suas atividades, entre 1996 e 2000, no IEB. Visava a investir no estudo da materialidade introduzida na escola pública primária pela reforma Fernando Azevedo do Distrito Federal (RJ), entre 1927 e 1930, tendo dois principais objetivos. O primeiro deles consistia em identificar as estratégias utilizadas pela administração pública para a circulação de objetos e métodos e para a modelação das práticas escolares, e em vislumbrar as apropriações desses materiais e métodos por parte do corpo docente e do discente em seu fazer cotidiano. O segundo objetivo era tratar arquivisticamente os 16.000 documentos pertencentes ao Arquivo Fernando de Azevedo, tarefa que contou com o auxílio imprescindível de Maria Cecília Ferraz de Castro Cardoso, arquivista do IEB.

A realização do projeto trouxe como desdobramento a reconfiguração dos interesses de pesquisa do NIEPHE, ampliados no que concerne, tanto ao recorte temporal, quanto ao geográfico. A nova proposta, “Materiais e métodos na escola brasileira republicana: investigações acerca de estratégias de modelização e táticas de apropriação postas em uso no espaço escolar”, encaminhada ao CNPq em 1999, pretendia levantar e analisar os recursos materiais e metodológicos utilizados pela escola brasileira no período de 1870 a 1930. Com a iniciativa, não apenas houve a incorporação de novos pesquisadores à equipe, como também ocorreu o deslocamento dos vínculos institucionais do NIEPHE, que passou a atuar na FEUSP, estabelecendo parcerias com o CME.

Com a experiência arquivística adquirida no IEB, entre 2000 e 2004, o grupo auxiliou o desenvolvimento do projeto “Pesquisa sobre o ensino público profissional no Estado de São Paulo: memória institucional e as transformações histórico-espaciais regionais”, de Carmem Sílvia Vidigal de Moraes. Empreendeu também a organização do arquivo permanente da Escola de Aplicação, da FEUSP, com a aprovação pela FAPESP, na linha Ensino Público, do projeto “Preservando a memória do ensino público paulista: a Escola de Aplicação (FEUSP), 1959-1999”. Além disso, higienizou documentos, organizou fundos e elaborou instrumentos de pesquisa para os seguintes arquivos do

² Esse projeto foi coordenado por Diana Gonçalves Vidal. Os bolsistas financiados pela FAPESP foram: André Luiz Paulilo, Osvaldo Camilo Nogueira de Almeida, Rosane Nunes Rodrigues, José Cláudio Sooma Silva, Tereza Marcela Meza Baeza e Rachel Duarte Abdala. Guilherme Maffei Leão foi bolsista do CNPq.

CME: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Projeto Rondon, Projeto Educação Brasileira e Arquivo Laerte Ramos de Carvalho. O trabalho envolveu nove bolsistas de iniciação científica³ e três mestrados,⁴ que se associaram aos quatro mestrados⁵ vindos do exercício do IEB, e coincidiu com o ingresso de Diana Vidal no Programa de Pós-Graduação da FEUSP.⁶

O compromisso com a investigação sobre a escolarização primária e o interregno de 1870 a 1940 mantiveram-se no horizonte de atuação do grupo que, em 2002, envolveu-se com o projeto binacional “A infância e sua educação (1820-1950): materiais, práticas e representações”, liderado no Brasil por Luciano Mendes de Faria Filho e, em Portugal, por Rogério Fernandes. A iniciativa contou com apoio da CAPES/GRICES e permitiu a inclusão de novos alunos à equipe, especialmente doutorandos que se beneficiaram de bolsas-sanduíche para as universidades portuguesas do Porto e de Coimbra.⁷

A conclusão dos projetos em parceria com o CME e a entrada, em 2003, de Maurilane Biccias na vice-coordenação do NIEPHE operaram novas alterações no trabalho da equipe. O grupo desligou-se do CME e elaborou a primeira versão do projeto temático “Das múltiplas estratégias de escolarização do social à constituição da forma escolar no Brasil (1870-1970)”. O esforço conjunto ajudou o NIEPHE a definir duas linhas de investigação, que passaram a nortear o foco das iniciativas: a primeira, coordenada por Diana Vidal, trata da escolarização da infância; e a segunda, coordenada por Maurilane Biccias, mira a escolarização de adolescentes e adultos.⁸

Paulatinamente, foram-se refinando as categorias de análise e os recortes temporal e espacial do projeto, de sorte que, em 2006, resolvemos investir somente na história da educação em São Paulo, recuando a pesquisa à reforma pombalina. O título do projeto foi alterado para “As múltiplas estratégias de escolarização elementar do social em São Paulo (1770-1970): cultura e prática escolares”. Está dividido em dois eixos principais, mantendo a preocupação e a coordenação já enunciadas na primeira versão: múltiplas estratégias da escolarização da infância e múltiplas estratégias da escolarização de adolescentes e adultos.⁹

³ Cristina Inoue, João Daniel Gomes, Tércia Silveira, Iomar Zaia, Karina Uehara, Isabel Esteves, Milton Mazetto, Leonardo Mattes e Vera Lucia dos Santos.

⁴ Isabel Esteves, Iomar Zaia e Karina Uehara.

⁵ André Luiz Paulilo, José Cláudio Sooma Silva, Rachel Duarte Abdala e Rosane Nunes Rodrigues.

⁶ A primeira dissertação orientada foi de Josely Muniz, e a primeira tese, de José Roberto Gnecco.

⁷ Elizabeth Poubel e Silva; Sônia Câmara; Wesley da Silva e Maria Luiza Cardoso. Mais recentemente, a colaboração bilateral beneficiou o doutorado de Inara Garcia.

⁸ Os alunos que participaram da fase inicial do projeto foram: Aristides Gusmão dos Santos Neto e Thais Bernardes Nogueira (iniciação científica); Andressa Cristina Coutinho Barboza, Ana Cláudia de Sousa Rodrigues, André Carazza e Daniela Gomes Albuquerque (mestrado).

⁹ No novo formato, acolheu os doutorados de Patrícia Coelho, Inara Garcia, Wiara Alcântara Rosa, Angélica Borges, Rachel Abdala Duarte, Renata Simões, Ana de Jesus Costa, Rosângela Ferreira de Souza, Daniela Lopes de Abreu; os mestrados de Ana Nicolaça Monteiro, Carolina da Costa e Silva, Wiara Alcântara Rosa,

Convém, entretanto, destacar que a separação entre escolarização elementar da infância e escolarização de adolescentes e adultos é tanto mais problemática quanto mais se recua no tempo. Se a divisão proposta se apresenta como mais ou menos evidente para a segunda metade do século XX, ela torna-se artificial para épocas remotas. O trabalho, assim, vem sendo realizado de maneira solidária pelas equipes, entrecruzando interpretações marcadamente de curta duração com análises de média e longa duração. Ao mesmo tempo, temos atentado para a múltipla temporalidade dessas idades da vida e para a necessidade de tratá-las como categorias históricas, na tessitura de abordagens que privilegiem a sincronia das realidades e a diacronia dos processos. Ao dar ênfase ao exercício cotidiano dos sujeitos históricos, tomados nas relações que estabelecem com a sociedade e a história, pretendemos perceber como a escolarização elementar foi sendo (re)inventada no período pelos vários grupos sociais, expressando diferentes anseios e exibindo tensões sociais.

Associado a esse movimento e acreditando nas vantagens da investigação comparada internacional, o grupo passou a integrar, entre 2007 e 2009, o projeto bilateral Brasil-Argentina “A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina: histórias conectadas (1820-1980)”. Coordenado no Brasil por Diana Vidal e, na Argentina, por Adrian Ascolani, e contando com apoio da CAPES/SECyT, o projeto pretendeu analisar historicamente a constituição e reforma dos sistemas educativos nos dois países, de 1820 a 1980, percebendo as relações sociais, culturais e educacionais entre as nações no âmbito de uma história conectada, com atenção aos seguintes eixos de interpretação: historiografia da educação sobre a temática nos dois países; circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; culturas escolares e processos de escolarização; e reformas educativas e conflitos sociais. A colaboração bilateral frutificou e, presentemente, o NIEPHE participa de outro investimento com a Argentina, neste momento liderado por Heloisa Pimenta Rocha, no Brasil, e Adrian Ascolani, na Argentina. Intitulada “Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos entre Brasil e Argentina (séculos XIX e XX)”, a proposta, iniciada em 2010, proporciona continuidade aos investimentos teóricos.

No âmbito da discussão em torno da circulação e da história conectada, o grupo insistiu também na investigação bilateral com a França. Desde 2009, soma-se ao projeto “A circulação internacional de modelos educacionais: perspectivas comparadas (Brasil e França)”, sob coordenação de Belmira Bueno, com financiamento do CNPq. Partindo das mesmas premissas teóricas, a pesquisa expande seus objetos de análise para o espaço geográfico francês e oportuniza o aprofundamento da investigação ao integrar

Fabiana Munhoz, Stela Cabral, Sandra Maria Caldeira; e as iniciações científicas de Fernanda Franchini, Solange Machado, Caroline Conceição de Souza e Juliana Karina Monteiro David Oliveira. Incluiu ainda, como pós-doutorandos, Elizabeth Figueiredo e Sá, Isabel Frade, Celina Midori, Renata Simões, Adrian Ascolani e Cleonara Schwartz.

os vários pontos do circuito internacional de trânsito de sujeitos, objetos e modelos na construção das múltiplas estratégias de escolarização em São Paulo.

Nesse período, o grupo passou a contar com a participação de mais uma docente da FEUSP, Maria Ângela Borges Salvadori, que ingressou na instituição em 2008. Os novos investimentos do NIEPHE beneficiaram-se de sua colaboração.

Ao longo dos seus quinze anos de existência, o grupo constituiu-se como um fórum de estudos e discussões em torno de problemáticas no campo da história da educação. Temos realizado, de maneira sistemática, quinzenalmente, encontros que visam trocar experiências de pesquisa entre os professores e os alunos de graduação e pós-graduação que participam do Núcleo, por meio de discussões de seus projetos e relatórios de pesquisa. Além disso, são realizados seminários de texto, na perspectiva de atender às demandas de formação teórico-metodológica da equipe. O funcionamento do grupo também tem acolhido pesquisadores nacionais e internacionais, que vêm promovendo importante intercâmbio, ao apresentarem suas próprias pesquisas e ao dialogarem com as desenvolvidas pela equipe.

O fôlego do grupo tem permitido a realização de alguns eventos. Em julho de 2005, promovemos o I Encontro de Arquivos Escolares e Museus Escolares, ocorrido na FEUSP, que teve como objetivos reunir, socializar e discutir os trabalhos em andamento sobre essa temática no país. O evento contou com a presença de 177 participantes e apresentação de 37 trabalhos. Sua organização decorreu do compromisso reiterado do NIEPHE com a discussão acerca da política de guarda e preservação de documentos e objetos sobre a educação brasileira¹⁰ — evidenciado nas diversas atuações em arquivos e centros de memória efetuadas desde 1996 — e teve por perspectiva permitir a integração das diferentes experiências arquivísticas e museológicas desenvolvidas por historiadores da educação brasileiros e estrangeiros.

Em julho de 2007, fomos responsáveis pelo acolhimento do IV Seminário Inter-grupos, uma iniciativa de cinco grupos de pesquisas em história da educação: o NIEPHE, ligado à FEUSP; o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Universidade Federal de Minas Gerais; o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura e Educação (GEPCE), da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Araraquara; o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná. O objetivo do seminário foi congrega alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, de forma a entretecer pesquisas e procedimentos de investigação, além de socializar trabalhos em andamento e permitir a visita a centros de documentação e memória, arquivos, bibliotecas e museus, tendo em vista a troca de experiências e o aprimoramento da investigação científica.

¹⁰ O investimento incluiu os mestrados de Jacy Barletta e Iomar Barbosa Zaia.

A trajetória do NIEPHE tem-se consolidado, nos últimos anos, a partir das ações de todos os seus membros em diferentes níveis (iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado): divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicações e de sistematização e disponibilização de dados e documentos na página do grupo; seminários internos de discussão para a formação permanente da equipe; processo de organização de eventos; parcerias estabelecidas com investigadores brasileiros e estrangeiros e instituições de pesquisa nacionais e internacionais; e exercício da docência em graduação e pós-graduação.

2 A INFÂNCIA E AS ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Infância, alfabetização, educação primária e políticas públicas educacionais são esferas que se articulam e que geram interesses em estudos na área de História da Educação. No entanto, investigar a escolarização da infância, bem como as estratégias de alfabetização e a escola primária no Brasil, exige uma reflexão conceitual sobre os termos “infância” e “criança”, comumente empregados como sinônimos, o que oculta perspectivas analíticas profícuas.

A educação da infância contempla educação infantil, mas não se restringe a ela. A educação da infância abrange, em sentido mais amplo, a educação primária e também a dimensão não escolarizada da educação das crianças. É preciso ressaltar que não é possível balizar a análise a partir da definição atual de “criança” ou “infância”; é, antes de tudo, imprescindível retomar a lógica da definição e o emprego dos termos e práticas que indicam e definem os termos com base em sua historicidade. É necessário, ainda, perceber que tanto o campo pedagógico quanto o psicológico auxiliaram historicamente na construção desses sentidos.

A diferenciação entre os termos “infância” e “criança” tem sido objeto de reflexão de vários autores no campo historiográfico educacional. Tomemos apenas os trabalhos de Moysés Kuhlmann Jr. (2000) e de Maria Cristina Gouvêa e Cynthia Greve Veiga (2000). Os autores destacam que, enquanto “infância” implica atenção a uma etapa da vida, histórica e socialmente produzida, “criança” remete a um indivíduo particular, associado a tipos específicos de comportamentos e atitudes e, mais recentemente, no âmbito dos discursos científicos, a um determinado estágio de desenvolvimento físico-mental.

As idades da infância foram definidas também pelo processo de escolarização, concebido por Diana Gonçalves Vidal e Maurilane de Souza Biccas como:

[...] os vários projetos educativos colocados em jogo por movimentos ou grupos sociais (movimento negro, igreja católica, lojas maçônicas, imigrantes, dentre outros) na criação de escolas, na definição de modelos educacionais e

no funcionamento de iniciativas em permanente diálogo e negociação com os investimentos sociais. (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 28).

É com esse escopo que os projetos propostos e desenvolvidos pelo NIEPHE interrogam diferentes dimensões da infância brasileira. Os estudos procuraram compreender a constituição de representações e da construção de significados da infância no Brasil por meio de investigação sobre as estratégias e práticas de escolarização primária.

No que tange os anos iniciais da escola pública em São Paulo, Caroline Conceição de Souza (2007) problematizou as idades da infância na relação com as idades da escola, em seu estudo de iniciação científica denominado *Idades e cores da infância escolar em São Paulo: 1840-1870*. Tomando mapas de frequência elaborados por professores públicos, a bolsista pôde identificar a presença, nas escolas de primeiras letras, de alunos de 5 a 16 anos, revelando que nesse momento inicial da escolarização os critérios etários pouco influenciavam na composição do corpo discente das escolas.

Movimento similar foi executado por Cristina Inoue (2006) em seu trabalho de conclusão de curso. Por meio de um levantamento sobre o Seminário de Santana, desde sua criação em 1825 até a saída de seu primeiro professor de primeiras letras, João Francisco dos Santos, em 1831, buscou compreender a cultura material e o cotidiano dessa instituição de recolhimento de meninos pobres e desvalidos do Império; bem como desenhar os contornos dessa infância.

Ana Cláudia de Sousa Rodrigues (2007) com preocupação semelhante estudou, em sua dissertação de mestrado, a escola graduada no município de Espírito Santo do Pinhal/SP, nas décadas iniciais da República, investigando as estratégias de organização do primeiro grupo escolar da cidade e interrogando-se sobre as características de composição do corpo discente. Utilizou-se amplamente de documentação encontrada no arquivo escolar — livros de matrícula e ponto, dentre outros —, o que lhe permitiu traçar um mapa da infância escolarizada no período, com especial atenção para a composição etária, étnica e sexual.

Em período ainda mais recuado e circunscrito ao espaço geográfico do Estado do Rio de Janeiro, Maria Luiza Cardoso, na tese *Educação de crianças e jovens nas Academias Militares do Conde de Resende (RJ): 1792-1801* (2009) pretendeu conhecer as características da infância desvalida, ao avaliar a ação das instituições militares na profissionalização da criança e do jovem pobre na América Portuguesa e adentrar ao cotidiano das aulas, fazendo uso de documentação inexplorada, o “Mappa dos nomes, idades e observaçoens dos alumnos”, datado de 31 de dezembro de 1798.

As décadas de 20 e 30 do século XX, sobre as quais as primeiras pesquisas desenvolvidas no âmbito do NIEPHE se voltaram, constituem-se também em foco de análise sobre a educação da infância no Brasil. Os trabalhos de mestrado de José

Cláudio Sooma Silva (2004), Rachel Duarte Abdala (2003) e Rosane Nunes Rodrigues (2002), e os de mestrado e de doutorado de André Luiz Paulilo (respectivamente 2001 e 2007) abordaram aspectos da Reforma Fernando de Azevedo, realizada no Distrito Federal entre 1927 e 1930, a partir da análise da construção de representações e da implementação de políticas públicas. Respectivamente, seus objetos de análise foram: imagens fotográficas, tempo e espaço escolar, escolas profissionais femininas e estratégias de administração da educação pública.

Questões acerca da escola primária e da escolarização da infância compuseram o conjunto de aspectos analisados por essas pesquisas. Investigar como foi construído um tempo da escola que guarda estreitas relações com o modo como o tempo da infância, como uma fase da vida, foi percebido e definido em nossa sociedade, é tão instigante quanto investigar as representações que historicamente esse processo e a infância tiveram no âmbito escolar e social.

Discorrendo sobre o mesmo período, Renata Simões (2009) debruçou-se sobre a “educação do corpo integralista” elaborada e difundida, nas páginas do jornal *A Offensiva*, pela Ação Integralista Brasileira — movimento social de grande repercussão política que emergiu no Brasil Republicano — com a finalidade de educar, disciplinar e preparar seus membros, tornando-os “soldados obstinados a defender a nação”. Atualmente, em seu pós-doutorado, dedica-se a estudar a educação física e os esportes nos modelos e prescrições de Hollanda Loyola para a Ação Integralista Brasileira, na década de 1930.

Algumas das pesquisas desenvolvidas por membros do NIEPHE dedicaram-se a interrogar as formas de representação da infância e suas relações com as diretrizes pedagógicas. Carolina da Costa e Silva (2008), em sua pesquisa de mestrado, interessou-se por estudar as relações entre fotografia, cultura e infância a partir da análise da produção do fotógrafo B. J. Duarte, que registrou sistematicamente as práticas educativas dos parques infantis paulistanos para o Departamento de Cultura, nas décadas de 1930 e 1940. Ana Nicolaça Monteiro (2006), em seu mestrado, enfatizou o cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista, entre os anos de 1933 e 1944. André Carazza dos Santos (2008) analisou a representação da infância na grande imprensa a partir do encarte *Gurilândia*, no período entre 1958 e 1965, buscando perceber a construção de identidades.

Outras investigações buscaram compreender a produção da infância na interface com o campo jurídico. Sônia de Oliveira Câmara Rangel (2006) debruçou-se sobre as formas do que chamou de “defesa, guarda e proteção” da infância pobre no Rio de Janeiro na década de 1920. Interessou-lhe, em particular, a constituição histórica da categoria “menor”. Criada para distinguir o inimputável, muitas vezes, na prática social e mesmo jurídica, foi utilizada como sinônimo de “delinquente”. Igual ponto de partida, a análise do Código dos Menores, promulgado em 1927, e de suas repercussões sociais e educacionais, levou Wesley Silva (2007) a perscrutar o funcionamento das instituições

de recolhimento de menores na cidade de Belo Horizonte/MG, explorando aspecto da marginalização da infância nos anos 1920 a 1940.

Outra vertente abordada nas pesquisas analisadas visa à formação docente. Fabiana Garcia Munhoz (2010), em sua dissertação de mestrado, atualmente em elaboração, procura estudar as formas de transmissão do ofício de professor de primeiras letras e as trajetórias de acesso à profissão de alguns desses sujeitos, entre as décadas de 1830 e 1860, na 5ª Comarca da Província de São Paulo (após 1853, denominada Província do Paraná). Na contraface, indicia estratégias de escolarização da infância. Ao investigar quem era e como se formava/constituía esse professor de primeiras letras, responsável pelo ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas, aponta elementos para a percepção dos modos como se foi produzindo o aluno.

Ainda nessa perspectiva da formação do professor primário, em sua pesquisa de mestrado, Wiara Rosa Rios Alcântara (2009) investigou o trabalho docente no Estado de São Paulo a partir da trajetória da professora paulista Botyra Camorim. Considerando que a constituição do trabalho docente compreende as experiências extraescolares e a própria formação como aluna, a pesquisa descreveu a formação escolar de Botyra. Ao abordar a trajetória da aluna no curso primário no Grupo Escolar do Brás, destacou a alfabetização de imigrantes, sobretudo italianos, em São Paulo, nas duas primeiras décadas do século XX. Além disso, ao tratar da carreira do magistério, destacou a atuação de Botyra Camorim como alfabetizadora nas escolas isoladas e rurais do Estado de São Paulo.

Sob o ponto de vista da atuação docente, Angélica Borges¹¹, em sua pesquisa de doutorado, tem como proposta investigar as relações de poder que os professores públicos primários da Corte Imperial ajudaram a forjar, a partir das escolas em que atuavam e de suas localizações, e os efeitos produzidos na constituição dos sujeitos escolares, nas instituições educacionais e no desenho da malha escolar da capital do Império. O estudo visa a dar relevo aos arranjos constituídos e que contribuíram para a configuração da profissão docente, cujo foco era o ensino das primeiras letras.

No que concerne à temática da alfabetização, em particular ao ensino da escrita, em sua iniciação científica e no mestrado, Isabel de Lourdes Esteves (2002) dedicou-se a discutir os modelos caligráficos utilizados no ensino primário paulista entre os anos de 1910 e 1947. Por meio da investigação de quatro modelos caligráficos — vertical, inclinado, muscular e natural —, discorreu sobre as mudanças operadas na compreensão dos termos “caligrafia” e “escrita”, a princípio, tomados como sinônimos, ao longo do período. Acompanhou, portanto, o movimento que diferenciou seu significado, constituindo-se de conteúdo em disciplina curricular e de meio em finalidade, no caso

¹¹ Doutorado em andamento desde 2010, pelo Programa de Pós-graduação da FEUSP, com o título: *Relações de poder no exercício da profissão docente na capital do império brasileiro*, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

da escrita; ou, ao contrário, de disciplina curricular em conteúdo e de finalidade em meio, no caso da caligrafia.

Elisabeth Figueiredo de Sá (2006) analisou, na tese intitulada *De criança a aluno*: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927), o currículo dos primeiros grupos escolares da região (saberes, espaços, tempo, processo avaliativo). Afirmo que o ensino da leitura e da escrita foi amplamente discutido no período republicano, juntamente com temas como a erradicação do analfabetismo. O estudo foca a atuação de Leowigildo Mello e de Gustavo Kuhlmann na reforma educacional de 1911, no Estado do Mato Grosso. Formados pela Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, os dois educadores defendiam o método analítico da palavração. O processo de ensino da leitura deveria iniciar pelo estudo das palavras. O passo seguinte seria a formação das sentenças. Para a formação das palavras e sentenças indicavam o uso dos cartões de letras. No regulamento que sucedeu essa reforma, em 1924, houve revisão do método para o ensino da leitura, alterando-se o ponto de partida. O método de alfabetização adotado continuava o analítico, mas passava à sentencição: o processo de leitura e escrita começava pela sentença, na qual o professor ia destacando as palavras que, depois de aprendidas, eram desmembradas em sílabas.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade também colaborou com a reflexão do NIEPHE durante seu pós-doutorado, realizado parte na USP e parte no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP-França). A pesquisa referiu-se principalmente aos manuais escolares e aos métodos de alfabetização da infância em circulação no Brasil entre o final do século XIX e o início do XX, com o objetivo de construir uma morfologia desses livros. Atualmente, o grupo recebe Cleonara Maria Schwartz¹² para seu estágio de pós-doutorado, com o projeto “O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960”, iniciado em março de 2011.

Por fim, as investigações de Diana Gonçalves Vidal têm abordado de várias maneiras as problemáticas associadas ao ensino da leitura e da escrita na escola primária. Em seu doutorado, *O exercício disciplinado do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente, seus objetos de estudo foram a biblioteca da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e as diretrizes sobre o ensino da leitura na escola primária do curso de formação docente, entre 1932 e 1937 (VIDAL, 2001). O ensino inicial da leitura e seus métodos nos anos 1920 e 1930 também foram tematizados em projetos e publicações, com foco específico na leitura silenciosa (VIDAL; SILVA, 2002). Para o mesmo período, houve ainda um investimento em torno do ensino da escrita, com análises dos modelos caligráficos vertical e muscular (VIDAL; ESTEVES, 2003). Inicialmente ligada às discussões sobre a Escola Nova no Brasil, a problemática abrigou comparações com a Argentina e a França. Em ambos os casos, o arco temporal foi alargado, voltando-se às décadas finais do século XIX. Artigos em colaboração com Silvina Gvirtz deram

¹² Pós-doutorado em andamento desde 2011, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Diana Gonçalves Vidal.

concretude à comparação com a Argentina (VIDAL; GVIRTZ, 1998 e 1999). A relação com a França foi operada a partir dos estudos de pós-doutorado efetuados junto ao INRP, com Anne-Marie Chartier, e repercutiram na elaboração da tese de livre-docência intitulada *Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária* (Brasil e França, final do século XIX).

Nessa última investigação, Diana Gonçalves Vidal (2004 e 2005) discorreu sobre a elaboração do livro escolar *Contos Infantis*, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, publicado em 1886 e aprovado pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária em 1891, para uso nas escolas primárias brasileiras, a partir dos elementos internos e externos à obra e do diálogo que estabelece com a publicação *La Comédie Enfantine*, de Louis Ratisbonne, pela tradução de poesias. Empreendeu também o esforço de refletir sobre as prescrições escolares de ensino da escrita no Brasil e na França, tomando como foco uma inovação pedagógica que fracassou: a proposta de escolarização elementar da estenografia. O intuito foi colocar sob suspeita as afirmações, correntes entre educadores no Brasil, que insistem em imputar os insucessos ou atrasos no desenvolvimento da escola brasileira à cópia de modelos estrangeiros. Em uma e outra vertente, quis reafirmar o entendimento da cultura escolar como constituída pela apropriação criativa de modelos, a partir da relação entre determinantes sociais e históricas e das urgências próprias da organização e do funcionamento escolares.

Ao analisar o conjunto das pesquisas realizadas no âmbito do NIEPHE, verifica-se a abrangência tanto espacial quanto temporal. Em sua primeira fase, os estudos eram voltados para o Rio de Janeiro, e hoje as pesquisas investigam as estratégias de escolarização da infância adotadas em diversos estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais), oferecendo um panorama mais amplo, que permite interpretações mais complexas, num jogo entre macro e micro, considerando a articulação entre as especificidades regionais e a esfera nacional. Com relação à dimensão temporal, ressalta-se que o intervalo de tempo considerado pelas pesquisas desenvolvidas compreende uma perspectiva de longa duração, pois se estende por mais de um século, concentrando-se entre 1830 e 1940.

3 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar um campo da história da alfabetização implica pensar as diferentes ocorrências históricas do fenômeno da alfabetização. Entre elas está o ensino da leitura e escrita para jovens e adultos.

Há outras áreas na educação que se ocupam da alfabetização de jovens e adultos, e as principais seriam a da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a da Educação

Popular¹³. A delimitação dessas áreas de conhecimento tem sua razão histórica. A educação escolar para adultos desde cedo foi definida como educação primária: ler, escrever, contar e crer. Com a emergência da questão do analfabetismo e a construção do problema do “analfabeto”, a educação de adultos passou a ser entendida como alfabetização¹⁴. Para ilustrar o raciocínio, podemos lembrar que, por exemplo, a educação superior, embora atenda à parcela jovem e adulta da população, não é normalmente expressa pelo termo “educação de adultos”; por outro lado, se usamos o termo “alfabetização”, sem qualificá-la como “de adultos”, pressupomos que se trata de alfabetizar uma criança.

É nesse sentido que vai o alerta de Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierrô (2007, p. 31), ao apontarem que “[...] a construção do estigma em relação ao analfabeto só pode ser compreendida quando situada em relação a sociedades e tempos determinados”. A alfabetização de jovens e adultos como “educação desviante” e “para desviantes” esteve, desde o início, associada à construção da imagem do analfabeto como ignorante, incapaz, infantilizado, pobre, doente. As autoras elegeram algumas “cenas” representativas dessa historicidade dos termos. Uma delas situa-se na primeira metade do século XIX:

Um fazendeiro paulista ou um senhor de engenho baiano, pertencente à elite rural, administra sua propriedade, comercializa escravos, dá ordens à mulher, aos filhos e à parentela. Vota nas eleições do parlamento e planeja tornar-se deputado, pois exerce grande poder na região que se situa em torno da sua propriedade. Não sabe ler nem escrever. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 32).

Essa imagem, extremamente eficaz em desnaturalizar o valor social da alfabetização, confere ao saber histórico o papel de ferramenta necessária à compreensão do fenômeno da alfabetização de jovens e adultos. Ao passo que a EJA e a Educação Popular são temas importantes para um campo da história da alfabetização, a história oferece uma perspectiva necessária para essas áreas, representando aí um fator crítico em debates bastante politizados sobre temas que se apresentam urgentes, como, por exemplo, a eliminação do analfabetismo. Tal crítica vem especialmente quando nos vemos pelo “espelho do outro”, as sociedades e práticas educacionais de outras épocas. Se considerarmos que desde o século XIX encontramos iniciativas oficiais, sem falar da diversidade dos meios de ensinar e aprender leitura e escrita, difusos pela sociedade para alfabetizar jovens e adultos, cabe pensar esse percurso pelo tempo, quais as rupturas e continuidades, como forma de compreender e possibilitar uma intervenção mais qualificada sobre os problemas educacionais de nosso presente.

¹³ Duas temáticas representadas em grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

¹⁴ Hoje, tanto o campo da EJA quanto o da Educação Popular não estão mais majoritariamente voltados para a alfabetização. Na verdade, o próprio termo “alfabetização” já foi profundamente discutido. Esse movimento atesta o desenvolvimento das práticas sociais de alfabetização, a redução do índice de analfabetismo, bem como das práticas de pesquisa e produção de conhecimento sobre o tema.

As análises mais produzidas e difundidas sobre a EJA desenvolvem-se nos vieses sociológico, com enfoque mais estrutural das relações entre educação e sociedade, e antropológico, que dá a ver com mais nitidez os sujeitos, suas práticas cotidianas, suas experiências vividas. Acreditamos que sejam abordagens complementares e não concorrentes, e a perspectiva histórica, diante desse quadro, pode fornecer importante contribuição ao campo de estudos sobre a EJA, ao situar no espaço-tempo as relações macroestruturais com a esfera micro do cotidiano, onde os condicionamentos ganham corpo em aceitação ou resistência, negociação ou conflito nas experiências dos sujeitos coletivos ou individuais.

De acordo com o balanço da produção acadêmica em educação de jovens e adultos, coordenado por Sérgio Haddad, no período entre 1986-1998, os campos de referência teórica predominantes são os da Sociologia, Política, Filosofia e Educação, só uma quarta parte dos estudos foi desenvolvida no terreno teórico-prático da Pedagogia (aí incluída a Didática) e da Psicologia da Educação. Esse estudo conclui também que “[...] a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida”, enquanto “[...] prevalecem pesquisas de tipo qualitativo que recorrem a métodos etnográficos”. (2000, p.11). O trabalho citado abarcou, de forma sistemática, a pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação, ainda que tenha “capturado incidentalmente” outras, de programas afins (Linguística, Serviço Social, Sociologia...).

No levantamento sobre a produção em história da EJA no campo da História da Educação, Andressa Barbosa reconhece que ainda há muito a ser pesquisado. A autora toma três publicações representativas da área: duas obras produzidas no bojo das comemorações dos 500 anos do Brasil e um balanço sobre a configuração do campo da história da educação e a produção atual no estado de São Paulo, feito a pedido do GT “História da Educação” da ANPEd. A primeira obra, *500 anos de educação no Brasil*, não apresenta nenhum artigo sobre a história da educação de jovens e adultos (LOPES et al., 2000). A segunda, *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação* (VIDAL; HILSDORF, 2001), traz o artigo de Moraes (2001), “Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica”, que se aproxima da temática. Já o balanço feito para o GT da ANPEd constata que, entre 1943 e 2003, as principais universidades do Estado de São Paulo produziram apenas dois estudos em história da educação de adultos. Por último, vale ainda registrar que o balanço produzido pela *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE)¹⁵, publicado em 2008, verificou que, no período de 2001 a 2007, nos 14 números publicados, a educação de jovens e adultos não foi contemplada entre os temas abordados pela comunidade de historiadores da educação. Isso significa e reafirma

¹⁵ Periódico criado pela Sociedade Brasileira de História da Educação, em 2001, produziu um balanço elaborado pela Comissão Editorial, gestão 2005-2007. Um dos objetivos desse artigo foi pensar os diversos aspectos relacionados à produção do saber em História da Educação e o modo como se marca e se configura esse campo no Brasil.

a necessidade de se investir em mais pesquisas que privilegiem essa temática em um país que ainda hoje ostenta altos índices de analfabetismo (aproximadamente 9%).

A última década foi marcada por uma renovação no campo da História da Educação caracterizada pela diversificação de objetos de estudo, temporalidades, fontes e problemas. Para tanto, muito têm contribuído as atividades dos grupos de pesquisa constituídos no interior das instituições de ensino superior ligados a programas de pós-graduação em Educação, entre os quais o NIEPHE. Nesse movimento, que encontra esteio em concepções historiográficas da História Cultural e da História Social, vemos emergir sujeitos marginalizados: negros, mulheres, trabalhadores, indígenas, crianças, jovens e adultos das classes populares. Já não se resolve sua presença na história como aqueles a quem falta/faltou escola. Procuramos compreender sua relação com essa instituição, suas lutas por acesso à educação, suas formas extraoficiais de ensinar e aprender.

No título do projeto eixo orientador dos trabalhos desenvolvidos pelo NIEPHE — “As múltiplas estratégias de escolarização elementar do social” —, já está inscrita a complexidade das ações educacionais na sociedade moderna. Quais jovens e adultos se pretendiam alfabetizar a cada momento? Por quem foram alfabetizados, sob que projetos, com quais objetivos? De que maneira foram alfabetizados, quais foram os resultados?

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo estão concentradas no período entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Por meio delas, percebemos a existência de iniciativas organizadas para escolarizar jovens e adultos, ainda que sob outra terminologia, bem antes das grandes campanhas de alfabetização de fins da década de 1940. Em sua dissertação de mestrado intitulada *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*, Andressa Barbosa (2006), mostra como reformadores paulistas da Primeira República se preocuparam com a composição de um material específico a ser usado nos cursos noturnos para adultos, os quais estariam voltados para um público impedido de frequentar a escola durante o dia, devido ao trabalho. Tendo como referencial a categoria “estratégia”, como a define Michel de Certeau, a autora conclui que a *Cartilha do operário* — escrita por Theodoro de Moraes, professor formado em 1903 pela Escola Normal da Praça da República — editada pela segunda vez em 1928, fez parte das estratégias de controle sobre a educação de jovens e adultos por aqueles reformadores (BARBOSA, 2006).

Retrocedemos ainda mais as investigações, Celina Midori Mizuta(2007), em seu trabalho de pós-doutorado, *O Auxiliador da Indústria Nacional e a educação*, analisou a criação de uma escola noturna de instrução elementar de adultos pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, cujo objetivo era oferecer a operários, com mais de 14 anos de idade, os saberes iniciais e formar para o trabalho. Inaugurada em maio de 1870, a escola gratuita acolheu, apenas no primeiro ano de funcionamento, 390 alunos. A partir de 8 de agosto de 1873, com 176 alunos matriculados em algumas matérias,

passou a funcionar, também sob os auspícios da Sociedade, uma escola industrial. Ambas mantiveram-se em atividade até dezembro de 1892.

Maurilane Biccas (2008) analisou uma das formas históricas de escolarização e alfabetização voltadas para adolescentes e adultos postas em circulação na sociedade paulista, agenciada pela Loja Maçônica Independência de Campinas (SP), no período 1870-1880. Nesse estudo, o foco foi uma escola noturna criada por essa instituição que teve como um dos seus mentores Valentim da Silveira Lopes, um imigrante português, ilustrado e maçom que chegou ao Brasil com toda sua família em 1857. As informações obtidas indicam que essa escola funcionou no período de 1874 a 1876, tendo sido frequentada por 214 alunos com idades entre 5 e 56 anos. Eram “livres” 191, e escravos, 23; solteiros 203, e casados, 9; brasileiros, 199 e estrangeiros, 15, 103 artistas e 32 empregados, assim distribuídos: 34 carpinteiros, 15 pedreiros, 14 marceneiros, 10 ferreiros, 6 pintores, 4 fundidores, 4 sapateiros, 3 fogueteiros, 2 seleiros, 2 funileiros, 2 cocheiros, 1 oleiro, 1 marmorista, 1 chapeleiro, 11 empregados, 3 caixeiros, 2 copeiros, dentre outros.

A relação das profissões indicava a existência de um trabalhador nacional, na maioria livre, apesar de haver também alunos escravos com profissões tipicamente urbanas. Era o homem comum — e pobre — que, naquele momento, mais do que antes, passava a fazer parte efetivamente da vida da cidade. Essa clientela talvez justificasse as disciplinas oferecidas pelo curso. Inicialmente, a partir da década de 1870, os almanaques indicavam que a escola ensinava os alunos a ler, escrever e contar.

No presente momento, Inára Garcia¹⁶, na elaboração de sua tese de doutorado, encontrou em suas pesquisas, no Real Gabinete Português de Leitura, o manual de leitura de Felipe Pestana, publicado no Rio de Janeiro em 1884, com base no método do Abade de Arcozello e adaptado às escolas do Rio de Janeiro. O manual intitula-se *Método d’Aprender a ler pelo Alfabeta Natural. Baseado sobre os estudos do eminente professor português Cândido José Ayres de Madureira adaptado ao ensino das escolas nocturnas*. Na capa de rosto do opúsculo, o professor Pestana registrou ter adaptado o método para ser usado nas escolas noturnas do Brasil, apresentando-se como “Membro da Secção da Sociedade de Geografia de Lisboa, no Brasil; Sócio effectivo-remido do Licêo d’Artes e Officios; Sócio benemérito e professor gratuito das aulas nocturnas do Licêo Litterário Português”. O trabalho de Garcia bem como a fonte trazida à luz pela autora fazem avançar nosso conhecimento sobre a educação para jovens e adultos no século XIX, ao dar indício de que naquele momento havia, não somente iniciativas de escolarização desses sujeitos, como também preocupação com a especificidade desse tipo de ensino.

A marca do trabalho era uma constante no público atendido pelas ações do Estado ou da sociedade civil em alfabetização de jovens e adultos no período de concentração citado. Formar uma força de trabalho dócil, patriótica e temente a Deus

¹⁶ Dados obtidos por meio de comunicação pessoal.

era o objetivo das Escolas Populares organizadas pela Igreja Católica em São Paulo entre 1910 e 1941. No projeto de iniciação científica intitulado “Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910–1941)”, Erika Garcia procurou compreender como foram criadas, organizadas e que projeto político-pedagógico estava subjacente a essas escolas fundadas para atender a adolescentes e adultos operários.

Tomando como fonte a documentação encontrada na Cúria Metropolitana de São Paulo, tal como os estatutos de criação das escolas, atas e relatórios dos responsáveis enviados para a Diocese, complementados por consulta ao *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* presente no acervo de livros raros da biblioteca da FEUSP, Garcia (2007) aponta que essa iniciativa foi criada pela Igreja Católica em louvor à Santa Infância de Jesus. As Escolas Populares atenderam, a princípio, a meninos menores de 12 anos e a meninas menores de 18. A partir de 1918, passaram a priorizar os maiores de 14 anos. De acordo com os relatórios publicados por essa instituição, verificou-se que, durante seus 31 anos de funcionamento, 217 turmas foram criadas, atendendo a 17.900 adolescentes, em três horários, diurno, vespertino e noturno, mas a maior concentração de suas atividades se deu no período noturno. É importante destacar que as turmas criadas em bairros mais centrais da cidade de São Paulo, portanto com uma demanda maior, funcionavam em dois e até em três horários. Apoiada nas próprias fontes que afirmam disputar sua clientela com as escolas libertárias, a autora conclui que as Escolas Populares teriam representado uma contraposição, tanto ao movimento operário, muito forte durante a Primeira República, quanto aos protestantes, que encontraram maior espaço para ação a partir da instituição da liberdade de culto.

Outro aspecto recorrente de nossos objetos de pesquisa é a presença da esfera particular, ou, dito de outra maneira, da sociedade civil, na promoção da educação para jovens e adultos. No que tange às iniciativas de origem particular, temos, além da já citada pesquisa sobre as Escolas Populares, a dissertação de Márcia Luiza Pires de Araújo (2008). Intitulada *A Escola da Frente Negra Brasileira na Cidade de São Paulo* deu continuidade ao projeto da autora, submetido e contemplado pelo IV Concurso Negro e Educação, promovido pela ANPEd. O trabalho de Araújo mostra como a escola primária da Frente Negra Brasileira (1931-1937), implantada na sede da Frente Negra, na cidade de São Paulo, “[...] tinha por objetivos efetivar os direitos de cidadania por meio da escolarização e do voto, oferecer oportunidades educacionais livres das limitações do racismo, e aumentar a oportunidade de trabalho para os negros.” (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 38).

No âmbito do projeto “Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos em São Paulo (1870 a 1940)”, foi feito levantamento de periódicos produzidos pela Igreja Católica no período imperial, na perspectiva de identificar iniciativas relacionadas à alfabetização de pessoas adultas. Foi encontrado na Cúria Metropolitana o jornal *O Thabor*. Digitalizado, está disponível no site do NIEPHE. Insere-se aí também a pesquisa “Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros em São Paulo (1870-1970)”, desenvolvida por três alunos

de iniciação científica com base em estudo de fontes primárias do acervo de memória da escravidão de famílias negras de São Paulo, constituído pelas professoras Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Suely Rolbes Reis de Queiroz, ambas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 39¹⁷).

Cabe destacar um conjunto de pesquisas já realizadas e em andamento que tomam o negro como sujeito central da ação educacional. Nessa perspectiva encontramos, além da já citada dissertação de Márcia Luiza Araújo (2008) e do projeto “Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros”, o trabalho de Thaís Bernardes Nogueira (2005), *Negro e educação na Primeira República: Campinas e o Lyceo de Artes e Ofícios. Início do século XX*. Atualmente, Daniela Cristina Lopes Abareu (2010) desenvolve a tese de doutorado *República, escola primária e negros: estudo com imagens fotográficas da cidade de Rio Claro*. E Rosângela Ferreira de Souza (2010), também em doutorado, desenvolve a tese *Revelações do feminino: identidade, representações e escolarização da mulher negra*.

Outros sujeitos tematizados são os jovens e adultos galegos que imigraram para o Brasil entre 1871 e 1936 e realizaram iniciativas de instrução e alfabetização de adolescentes e adultos, empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países. A pesquisa desenvolvida por Maurilane Biccás, com financiamento do CNPq, parte de uma compreensão da relação entre os dois países no âmbito de uma história conectada, atentando para os seguintes eixos de interpretação: a) historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Espanha; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade)¹⁸.

Identidades entrecruzam-se nos sujeitos históricos: negros e ao mesmo tempo mulheres, imigrantes e trabalhadores. Ao pesquisar a educação para as classes populares na segunda metade do século XIX, Ana Luiza Jesus da Costa depara, no Rio de Janeiro, com associações beneficentes similares às analisadas por Biccás. O caráter nacional mistura-se ao caráter de classe no universo das associações criadas por operários, preocupadas, não somente com o auxílio mútuo e a beneficência, mas também com a

¹⁷ No balanço da produção do grupo feito pelas autoras aparecem, entre as iniciativas de origem governamental, além da já citada dissertação sobre a *Cartilha do operário*, o trabalho de Aristides Gusmão dos Santos Neto (pesquisa de iniciação científica, 2004-2005), intitulado *Campanha de alfabetização de adolescentes e adultos no Estado de São Paulo (1947-1951)*. A pesquisa procurou analisar o impacto da primeira campanha de alfabetização em São Paulo a partir do jornal *O Estado de S. Paulo*. Outra iniciativa foi a dissertação de mestrado intitulada *Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari de Batatais: histórias, sujeitos e práticas*, de Daniela Gomes Albuquerque (2007). O ginásio foi uma iniciativa do governo estadual de São Paulo, nos anos 1960, como projeto inovador para adolescentes que finalizavam o curso primário e ingressavam no curso secundário, tendo sido extinto pelo governo militar no final dos anos 1960. A autora procurou contar a história institucional do ginásio, tomando como fontes os relatos de práticas escolares por ex-alunos, além da legislação, fotografias, jornais, documentos produzidos pelo Serviço do Ensino Vocacional, entre outras (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 38).

¹⁸ Informações obtidas na Plataforma Lattes, página do CNPq na Internet.

educação para seus membros. Essa preocupação se evidencia na manutenção de cursos noturnos, bibliotecas, publicações de jornais e outras atividades culturais voltadas para os associados e seus familiares. As associações abrangiam, por vezes, na medida das possibilidades da associação, um público mais amplo.

No Rio de Janeiro escravista, parte dessas associações ganhava recorte étnico-racial e/ou caráter abolicionista, como é o caso do Clube dos Libertos Contra a Escravidão, que, na década de 1880, além de promover a compra de alforrias, mantinha um curso noturno de primeiras letras para livres, libertos e escravos, bem como a publicação de um boletim. Tais sujeitos, que em sua diversidade compõem o que a autora vem entendendo como “classes populares”, constituem o foco da pesquisa de tese de doutorado em andamento: *A sociedade civil oitocentista e a educação do povo*. Em fontes como estatutos de associações beneficentes, instrutivas, de auxílio mútuo, relatórios dos trabalhos das diferentes associações, notícias na imprensa, a própria imprensa operária e a literatura, a pesquisa procura apreender a forma como as classes populares, no período, experienciaram a educação.

Até o presente momento, Costa tem trabalhado com a hipótese de que a luta por educação levada a cabo pelas classes populares vem, desde pelo menos a segunda metade do século XIX, forçando a transfiguração desse atendimento, fazendo-o passar de *dádiva a direito*. Diferentemente da concepção corrente, em grande parte tributária do próprio discurso das fontes oficiais do período sobre o quase total afastamento das classes populares do universo da leitura, da escrita e da própria construção de conhecimento de forma geral, é possível observar, por um lado, a luta desses sujeitos pelo acesso à escola para si e/ou para seus filhos e, por outro lado, um fazer educacional das classes populares, um educar-se que, para ser percebido, requer ampliar nosso conceito sobre educação para além da escolarização e da produção acadêmica.

Essa perspectiva ampliada de educação que ultrapassa o estrito ambiente escolar, ainda que mantenha relações com ele, pode ser encontrada em outras duas pesquisas recentes desenvolvidas no NIEPHE. Patrícia Coelho (2009) e Maria Ângela Salvadori (2010) investigam a educação mediada pelo rádio nas décadas de 1920 a 1940. Ainda que não tenham como preocupação principal a Educação de Jovens e Adultos, suas pesquisas contribuem para a compreensão das diversas formas de educação daqueles sujeitos que estavam fora da escola.

Patrícia Coelho (2009) afirma que, nas décadas de 1920 e 1930, a leitura era vista como forma de acompanhamento do conteúdo irradiado. Não encontrou, entretanto, nenhuma realização no sentido da alfabetização por meio do rádio. Os defensores da rádio-educação, naquele momento, chamavam a atenção das limitações daquele instrumento para a tarefa, por se basear na oralidade e no estímulo à imaginação. Além disso, as referências ao rádio, ainda na década de 1920, como meio de informar

aquele que não sabe ler, reforçam a ideia de que não havia, por parte dos intelectuais, a perspectiva de alfabetização.

A pesquisa de Maria Ângela Salvadori (2010) também não é exatamente marcada pelo recorte de fase da vida — infância, adolescência ou idade adulta — mas guarda afinidades com as questões concernentes à educação de jovens e adultos como: os sujeitos envolvidos, em geral, pertencentes aos meios populares; a relação entre o formal e o não-formal; a relação entre escola e vida. Em seus estudos, ela aponta dois aspectos que tangenciam a questão do ensino de leitura e escrita: em relação ao rádio, aos programas de humor radiofônicos, a presença de uma oralidade das ruas, muito miscigenada, vista como erro, mas sempre responsável pela sátira aos padrões escolares. Assim, erros exagerados e professores caricaturados encarnam um conflito entre tradições mais populares de linguagem e um projeto escolar mais homogeneizador e disciplinado. Em relação à revista *Careta*, que começa agora a pesquisar mais sistematicamente, os números dos primeiros anos da década de 1920 trazem muitas *charges* e piadas relacionadas às lutas contra o analfabetismo, quase sempre satirizando o alcance das medidas legais e suas pretensões.

Além da multiplicidade de sujeitos, nossas pesquisas abarcam, também, múltiplas territorialidades — dos estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro a São Tomé e Príncipe (país insular africano, ex-colônia portuguesa no Atlântico). Desde 2006, Maurilane Biccas presta consultoria pedagógica ao projeto “Alfabetização Solidária em São Tomé e Príncipe”, uma cooperação entre a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. O projeto é desenvolvido em sua parte técnica pela organização não governamental “Alfabetização Solidária” e tem como objetivos a manutenção de turmas de alfabetização de jovens e adultos, a formação de quadros técnicos na área e a implantação da EJA no sistema regular de ensino.

Motivadas por esse último objetivo, iniciamos uma pesquisa histórica, a ser empregada na fundamentação dos marcos legais para a EJA. A pesquisa acabou extrapolando os limites do tema “legislação”, em direção à abordagem do processo histórico mais amplo de escolarização. Em pesquisa no Arquivo Nacional de São Tomé, levantamos, nos boletins oficiais, a legislação do período colonial e, nos diários oficiais, aquela que se referia ao período pós-independência (ocorrida em 1975). Encontramos regulamentos da instrução primária do período colonial, relatórios de missões da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), diagnósticos sobre a educação em diferentes períodos, além da imprensa. Surpreendeu-nos o volume da documentação encontrada, apesar das limitações e precariedade de condições materiais existentes. Trabalhamos ainda no Arquivo Ultramarino e na Biblioteca Nacional, em Lisboa. Entretanto, devemos destacar as fontes orais. Durante nossa estada em São Tomé e Príncipe, tivemos a oportunidade de entrevistar personagens importantes para a história educacional, desde a independência

até os dias atuais. As entrevistas enfatizaram as histórias de professores, como Sinfrônio Mendes, de 70 anos, e Gaudino Vaz de Almeida, de 88 anos, que tiveram atuação crucial nas campanhas de alfabetização de adultos do período revolucionário, tendo, inclusive, trabalhado com Paulo Freire, quando de sua presença naquelas ilhas.

Não é tarefa fácil realizar algum tipo de síntese das pesquisas de um grupo que, apesar de trocas de informações, debates e influências mútuas, possui especificidades. Preocupa-nos o êxito na costura dessas especificidades e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de fazer jus à profundidade do trabalho realizado. Entretanto, ao refletir sobre possíveis marcas do NIEPHE no campo da História da Educação, especificamente na história da alfabetização de jovens e adultos, encontramos algumas categorias que estabelecem conexões entre as pesquisas. Entre elas um espaço especial é reservado para a cultura, ou o movimento intelectual que a trouxe à tona. “A ação dos sujeitos como centro da problemática de investigação” e “o reconhecimento da porção inconsciente e resistente da ação humana”, reconhecidos por Vidal e Biccás (2008, p. 24) como fruto dos “estudos culturais” ou da “virada antropológica”, estão subjacentes às nossas reflexões atuais no NIEPHE.

Parte de nossas pesquisas faz uso do termo “experiência” como definido por E. P. Thompson, e outra parte delas trabalha com os termos “práticas” e “artes de fazer”, cunhados por Michel de Certeau. Ressaltamos que ambos os autores nos oferecem, sem a necessidade de grandes esforços de “enquadramento” do objeto à teoria, elementos para profícuas reflexões em história da alfabetização de jovens e adultos. O inglês E. P. Thompson, historiador de ofício, não possui uma produção sistemática sobre educação, e é sintomático que seu único trabalho sobre o tema, intitulado “Educação e Experiência” (THOMPSON, 2002), trate exatamente da educação de adultos, já que o próprio Thompson teria dado aulas em cursos para adultos trabalhadores. Talvez não seja inoportuno aproximá-lo das ideias do pedagogo Paulo Freire, quando afirma que:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica às vezes de maneira sutil, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

Quanto a Michel de Certeau, os estudos no interior do NIEPHE facultam-nos o aprendizado de sua visão da cultura popular como resistente e ativa, permitindo alargar o espectro das abordagens sobre a história da alfabetização de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, neste texto, dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelo NIEPHE ao longo dos seus 15 anos de atividade no que concerne às estratégias de escolarização da infância e de jovens e adultos. Alguns das investigações realizadas tematizaram diretamente a aquisição da escrita e da leitura; outras problematizaram a constituição histórica das idades da vida. Nem todas as pesquisas, entretanto, cingiram-se aos processos escolares. Há aquelas que discorrem sobre o rádio e o cinema, almejando perceber o alcance da difusão da cultura escolar ou ampliar nosso repertório de práticas educativas (não necessariamente escolares). Nessa perspectiva, privilegiamos destacar as contribuições do grupo para a produção em história da educação em geral, e para as distintas formas de alfabetização, em particular.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. 2003. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Diana Gonçalves Vidal.
- ABREU, Daniela Cristina Lopes. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís, MA. *Anais...*UFMA, 2010, p.1-19.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. *Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista*. 2009. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Diana Gonçalves Vidal.
- ALBUQUERQUE, Daniela Gomes. *Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari de Batatais: histórias, sujeitos e práticas*. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Maurilane de Souza Biccás.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. *A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Maurilane de Souza Biccás.
- BARBOSA, Adressa Cristina Coutinho. *Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Maurilane de Souza Biccás.
- BICCÁS, Maurilane de Souza. A escolarização de adolescentes e adultos no oitocentos brasileiro: a Loja Maçônica Independência e a aula de português Valentim José da Silveira Lopes (1874-1888). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2008, Porto. *Anais...* SPCE, 2008. v. 1. p. 62-63.

CARDOSO, Maria Luíza. *Educação de crianças e jovens nas academias militares do Conde de Resende* (Rio de Janeiro: 1792-1801). 2009. 180f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

COSTA, Patrícia Coelho da. “Caro ouvinte, nosso mestre, o receptor já chegou às salas de aula”: o papel de mediador cultural desempenhado por Ariosto Espinheira na PRD5. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. Educação, autonomia e identidades na América Latina, 9. 2009, Rio de Janeiro. *Anais...*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

ESTEVES, Isabel de Lourdes. *As prescrições do ensino da escrita (1920-1949)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

GARCIA, Érica. *Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910-1941)*. 2007. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (Curso de Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maurilane de Souza Biccas.

GOUVEA, Maria Cristina Soares; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. Celebrar a infância, celebrar qual criança? - Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022000000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 abr. 2011.

HADDAD, Sérgio (Coord.). O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. Relatório técnico de pesquisa. Ação Educativa, 2000. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org/index.php?option=com_booklibrary&task=view&catid=29&id=48&Itemid=124 Acesso em: 18 ago. 2011.

INOUE, Cristina. *O Seminário de Santana: o cotidiano da vida e da escola (1825-1831)*. 2006. 112f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MIZUTA, Celina Midori Murace. *O Auxiliador da Indústria Nacional e a educação*. 2007. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. *O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)*. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

- MUNHOZ, Fabiana Garcia. *As primeiras letras na constituição da docência paranaense*. 2010. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- NOGUEIRA, Thaís Bernardes. *Negro e educação na Primeira República*. Campinas e o Lyceo de Artes e Ofícios. Início do século XX. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maurilane de Souza Biccas.
- PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920*. 2001. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- PAULILO, André Luiz. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. 2007. 430f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- RANGEL, Sônia Câmara de Oliveira. *Sob a guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. 2006. 427f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa. *Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): escolarização da infância na Cidade de Espírito Santo do Pinhal-SP*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maurilane de Souza Biccas.
- RODRIGUES, Rosane Nunes. *A representação social da mulher na Reforma Fernando de Azevedo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1926)*. 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. Sonoras cenas escolares: história sobre educação, rádio e humor. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 24, n.24, p.167-191, maio/ago. 2010.
- SILVA, Carolina da Costa e. *O Álbum Parques Infantis como objeto cultural (São Paulo, 1932)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- SILVA, José Cláudio Sooma. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (RJ, 1927-1930)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.
- SILVA, Wesley. *Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte- 1921-1941*. 2007. 314f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

SIMÕES, Renata Duarte. *A educação do corpo no jornal A Offensiva (1932 – 1938)*. 2009. 183f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

SANTOS, André Carazza dos. *Gurilândia (1948-1956): a formação de crianças e professores na página do Estado de Minas*. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maurilane de Souza Biccás.

SANTOS NETO, Aristides Gusmão dos. *Campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos no Estado de São Paulo (1947-1951)*. Relatório de Iniciação Científica (Curso de Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. *Revelações do feminino: identidade, representações e escolarização da mulher negra (1930-1940)*. Projeto (Doutorado em Historiografia e História da Educação)-Faculdade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maurilane de Souza Biccás.

SOUSA, Caroline Conceição. *As idades e as cores da infância na escola pública primária oitocentista da cidade de São Paulo*. 2007. Relatório final das atividades de Iniciação Científica (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal.

THOMPSON, Eduard Palmer. Educação e experiência. In: _____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Tradução Sérgio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 13-47.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; BICCAS, Maurilane de Souza. As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970): cultura e práticas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentum, 2008. p. 19-44.

VIDAL, Diana Gonçalves; HISLDORF, Maria Lucia (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. O ensino da leitura na reforma Fernando de Azevedo e a cidade do Rio de Janeiro de finais da década de 1920: tempos modernos. *Revista de Pedagogia*, Brasília, DF, n. 5, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de La Educacion*. Buenos Aires, v.2, n.2, p.137-161, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 8, maio/jun./jul./ago., 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSP, 2001.

_____. Cultura Escolar: um estudo sobre as práticas escolares de escrita na escola francesa e brasileira no fim do século XIX. In: ALMEIDA, Malu (Org.). *Escola e modernidade*: saberes, instituições e práticas. Campinas: Ed. Alínea, 2004. p.17-30.

VIDAL, Diana Gonçalves; ESTEVES, I. L.. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.). *Livros escolares e o ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX-XX). Pelotas: Seiva Publicações; FAPERGS, 2003. p. 117-138

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

CONTRIBUIÇÕES PARA HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL:
ELEMENTOS DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO
E TESES DE DOUTORADO

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Lilian Lopes Martin da Silva

ENTRE O DADO E O CRIADO

Pela quantidade e diversidade de dissertações de mestrado e de teses de doutorado sobre leitura defendidas nos diversos programas de pós-graduação em nosso país, podemos afirmar que o campo de conhecimento em torno dessa temática vem-se constituindo com intensidade nas quatro últimas décadas.

Definir, ordenar, classificar a produção acumulada velozmente nesse campo e espalhada por diferentes lugares de pesquisa, é um desafio bastante complexo. Primeiramente, porque um campo não pode ser entendido como algo com fronteiras rígidas, delineadas de forma a excluir aquilo que não lhe é reconhecível como similar, sem contradições. Definir um campo pelo acúmulo de produções acadêmicas que se voltam a um mesmo tema e pela possibilidade de gerar novas perspectivas de olhar, novas práticas e reflexões sobre um mesmo objeto de estudo é penetrar numa configuração multifacetada, porosa, fluida.

Dessa forma, um campo se configura enquanto tal por aproximações teórico-metodológicas, pela ênfase em alguns aspectos e pelas marcas discursivas em comum. Penetrar esse campo é movimentar-se por vários pontos de entrada, o que depende do modo como o pesquisador coloca em articulação outros pontos possíveis de serem indagados a partir do seu objeto de investigação, criando a imagem de uma rede em que fios se cruzam, se rompem, se unem, são rejeitados (temporariamente), uns sendo valorizados em detrimento de outros. Fios que produzem combinações inúmeras e provisórias, o que dá a esse campo contornos imprecisos do ponto de vista teórico-metodológico, das

temáticas de interesse, das fontes, o que permite sua interrogação pelos pesquisadores situados e comprometidos com grupos de pesquisas também distintos.

Em outra direção, definir e organizar um campo de conhecimento é também um desafio de natureza escriturística, de registro e de interpretação: “[...] fazer história é escrever a história: É nessa fronteira mutável, entre o dado e o criado, e finalmente entre natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa.” (CERTEAU, 2002, p. 78). Escrever uma história sobre um conhecimento que se quer registrar e problematizar é aceitar que toda historiografia constrói uma inteligibilidade pelas marcas deixadas no documento, pelos sintomas daquilo que o produziu, e que o saber do historiador será marcado pelo que está no (seu) tempo (CERTEAU, 2002).

É nessa perspectiva que este texto tem como propósito apresentar quantitativamente o volume de dissertações de mestrado e de teses de doutorado sobre leitura, defendidas nos programas de pós-graduação. Muito mais com a preocupação de um levantamento e identificação dos trabalhos de forma a construir uma paisagem do que como uma iniciativa de realizar um mapeamento para esgotar o assunto. Quer destacar desse conjunto maior aquelas pesquisas que se enquadram na perspectiva da história da leitura, do livro, do leitor — temática mais pertinente ao I Seminário Internacional sobre História do Ensino da Leitura e Escrita, para o qual este texto foi escrito.

Propõe-se, ainda, a relatar trabalhos produzidos no interior do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, do qual fazemos parte, e que se inserem nessa temática (FERREIRA, 1999, 2001, 2003; MARTINS, 2005; PENIDO, 2010).

UMA HISTÓRIA DA LEITURA, NA PERSPECTIVA ACADÊMICA

Como sabemos, é recente a história da produção acadêmica sobre Leitura, se considerarmos aquela produzida no interior dos programas de pós-graduação do país, os quais têm também uma vida recente (os primeiros programas datam da segunda metade dos anos 60: PUC-RJ e PUC-SP).¹

Em levantamento feito por nós das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre Leitura defendidas no Brasil, no período de 1965 a 2005, em diferentes programas de pós-graduação, é possível identificar, além dos primeiros 22 trabalhos referentes ao período de 1965 a 1979, o seguinte crescimento: 189 trabalhos de 1980-1995 (FERREIRA, 2001); outras 227 produções de 1996 a 2000 (FERREIRA, 2003; MARTINS, 2005; PENIDO, 2010) e um outro agrupamento, de 596 trabalhos de 2001 a 2005 (PENIDO, 2010).²

¹ Uma apresentação das primeiras pesquisas sobre leitura, localizadas por nós, pode ser lida no artigo: “Contribuições para a escrita da história da produção acadêmica sobre Leitura, no Brasil – 1965-1979”. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, MT, v. 16, n. 30, p. 29-42, jan./abr. 2007.

² O levantamento e identificação das dissertações de mestrado e teses de doutorado é resultado de um trabalho

Segundo Penido (2010) foi identificado um total de 1034 trabalhos que tomam a Leitura como objeto de investigação, no período de 1965 a 2005. Desse conjunto, 844 são dissertações de mestrado; 188 são teses de doutorado; e 2 são teses de livre-docência. Essas pesquisas foram realizadas e apresentadas nos seguintes programas de pós-graduação: Letras/Linguística, Educação, Psicologia, Biblioteconomia, História, Comunicação.

Tal adensamento em torno da problemática da leitura, não somente é perceptível numericamente, como também é revelador da complexidade dessa temática. A produção é intensamente desenvolvida por uma comunidade de pesquisadores que se espalha, de maneira significativa, por diferentes lugares de produção acadêmica em nosso país, em diversas universidades públicas (federais e estaduais) e particulares e em diferentes áreas do conhecimento. Tal adensamento é revelador ainda da atualidade da temática, alimentada provavelmente pela ideia de urgência que a leitura ocupa na sociedade moderna, movimentando discussões de diferentes ordens, práticas e apropriações plurais, ações e projetos no campo das políticas públicas que circulam tanto no âmbito das academias quanto fora delas. Esse volume é ainda revelador de que a leitura incorpora e se apropria de estudos de diferentes campos do conhecimento, que se cruzam, marcam distinções, complementam-se, estabelecem relações: Psicolinguística, Sociolinguística, Teoria da Literatura, Pedagogia, Antropologia, História, Ciências da Linguagem, dentre outros.³

Assim, a produção da pesquisa em leitura se avoluma, diversifica-se, distribui-se por diferentes lugares, colocando em circulação ideários e práticas de investigação produzidas em diferentes centros, por diferentes pessoas. Complexifica-se, no interior de cada espaço e tempo, em suas relações com outras histórias, como a da educação no país, a das instituições de nível superior e a do próprio conhecimento.

Neste texto, deixaremos de apresentar essa produção no que diz respeito ao modo pelo qual se distribui pelos diferentes focos temáticos, pelo tempo e nos locais de produção. Dessa apresentação nos ocupamos em outros trabalhos.⁴

de garimpagem pelas prateleiras de diferentes bibliotecas universitárias, pelos catálogos de universidades e de agências de fomento à pesquisa (FERREIRA, 1999), pela consulta a endereços eletrônicos das universidades e dos bancos de dados informatizados -Unibibli, Dedalus, IBICT e CAPES - (PENIDO, 2010). Foram digitados o radical "leit-" e as palavras-chave: "leitura", "leitor", "ler", "livros", em diferentes combinações com outras expressões, como "ensino de", "história de", dentre outras. (FERREIRA, 2001, 2003). Desse modo, os trabalhos são identificados pelo tema em questão em suas relações com outros dados a eles articulados: o lugar de produção, quem produz, quando etc. Isso significa que pode surgir trabalho de uma área sem tradição na pesquisa sobre esse tema, como é o caso de um programa de pós-graduação em Física, ou de uma área no país recentemente preocupada com a leitura, como é o caso do programa de pós-graduação em História.

³ O volume de dados identificado por Penido (2010) é ainda indicador da eficiência dos bancos de dados informatizados que, nos últimos anos, têm sido grandes divulgadores da produção acadêmica, como, por exemplo, o Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://www.capes.gov.br>.

⁴ A produção foi organizada em torno dos seguintes focos temáticos: compreensão/desempenho da leitura; a análise do ensino da leitura, leitores: preferências, hábitos, histórias e representações; leitores-professores e bibliotecários; texto de leitura usado na escola; história da leitura, do livro, leitor (FERREIRA, 1999, 2001).

Extraímos de toda essa produção acadêmica inventariada um conjunto formado por 68 pesquisas que a nós pareceu terem em comum a temática “história da leitura, do livro, do leitor”.

São trabalhos desenvolvidos numa perspectiva histórica e historiográfica. Guiam-se pelo esforço de compreensão de realidades antigas, deixando claramente posta a ideia de que a leitura traz uma história. Estão voltados para o conhecimento do funcionamento da leitura no interior das condições que a alimentam, na materialidade dos objetos em que ela se inscreve, nos leitores encarnados em suas comunidades e que lhe dão formas, para as práticas que produzem sentidos.

Um trabalho pioneiro e isolado nessa abordagem é *O perfil do leitor colonial*, de Jorge de Souza Araújo. Trata-se de uma tese de doutorado, defendida em 1986, que apresenta um exaustivo inventário das bibliotecas e do funcionamento do comércio livreiro para compor o perfil do leitor na época colonial brasileira.

No entanto, é a partir dos anos 90 que esse tipo de investigação de cunho historiográfico se intensifica, num crescendo bastante interessante. São 7, no período de 1990 a 1995; 20, de 1996 a 2000; 40, de 2001 a 2005. Só nos cinco últimos anos, a produção apresenta o dobro do total acumulado em dez anos, num movimento que cresce em todos os períodos estudados, sugerindo a constituição de um campo marcado pelos estudos da História Cultural, da História da Educação, da Linguagem, da Antropologia etc.

Entre práticas e representações, a leitura é (re-)visitada, e a escrita da (sua) história é posta pelos seus atores (escritores, livreiros, editores, leitores), pelos seus espaços (livraria, bibliotecas, gabinetes de leitura, escolas), pelos seus objetos (pergaminhos, livros manuscritos, impressos).

Uma primeira direção que movimenta essa produção pode ser caracterizada pela história das instituições, assim como das práticas de leitura instituídas no interior delas. São estudos que indiciam a posse, a circulação, os usos dos livros em seus espaços de disseminação da cultura escrita, de formação dos leitores, de memória, como, por exemplo, os trabalhos sobre: bibliotecas particulares (ALVARENGA, 2003); biblioteca infantil (FIGUEIREDO FILHA, 2001), bibliotecas públicas (PAULA, 2000; SILVA, 2002; STEINDEL, 2005; SALGADO, 2002); editoras, livrarias e gabinetes de leitura (MARTINS, 1990; SCHAPOCHINIK, 1999; ROLLEMBERG, 2005). Tais trabalhos trazem em comum o manuseio e a consulta a inventários de bens, documentos de familiares, jornais da época, correspondências entre leitores/editores/livreiros, livros de atas e projetos de leis, acervos, depoimentos de frequentadores, dentre outros aspectos. Uma biblioteca como espaço de leitura, educação e memória social é estudada em Figueiredo Filha (2001), no âmbito da educação brasileira nos anos 30 do século XX. Para ela, as ideias de Anísio Teixeira influenciaram Denise Tavares na criação de um projeto de biblioteca em todo o Estado da Bahia, em especial a Biblioteca Infantil de Vitória da Conquista.

São estudos que apresentam a escola e a biblioteca como espaços de convivência e de práticas de leitura marcadas pelas mudanças propostas no âmbito da educação brasileira, especialmente das primeiras décadas do século XX, como o de Yrigoyen (2004), em *A vanguarda taubateana: um olhar sobre a leitura pedagógica na primeira metade do século XX*, que estuda as práticas de leitura utilizadas na cidade de Taubaté/SP, em duas escolas, uma de ensino particular e de cunho religioso, outra da rede pública: o Colégio Diocesano Santo Antonio e a Escola Estadual Monteiro Lobato (antigo Ginásio Estadual de Taubaté). Schmidt (1995, p. 3):

[...] discute como o Instituto de Educação, nos anos de 1923-37, durante a direção de Lourenço Filho, sob administração de Anísio Teixeira, da Instrução Pública do Departamento de Educação do Distrito Federal, constitui uma nova prática de formação docente no exercício disciplinado do olhar: livros, leituras.

Numa segunda direção, as pesquisas se voltam para os suportes de leitura, principalmente os impressos; ora como fontes, ora como objetos de investigação, ou ainda em ambos os casos — manuais escolares, programas de ensino, livros de literatura, jornais e revistas educacionais, dentre outros — trazem também elementos para a história da leitura, da educação dos leitores de outros tempos, das práticas de leitura, de concepções de leitores, usos e circulação desse material. É desenvolvida aqui uma produção sobre modos de ler e modos de ensinar a ler: em manuais didáticos (CABRINI, 1994; FERNANDES, G., 2001; VENTURINI, 2004); em romances folhetins dos jornais 1858-1870 (FACIOLA, 2005); em folhetos de cordel (GALVÃO, 2000); livros de literatura (BASSI, 1993). São impressos destinados a leitores alunos ou leitores comuns, mas há também estudos que tomam os periódicos pedagógicos voltados para os educadores, discutindo o ensino da leitura, como o da *Revista Escolar* (VALERIO, 2003); método pedagógico de leitura bíblica (PAIVA, 2000); formas de ler nas escolas no sudeste/sul do país (ZAPPONE, 2001); prática da leitura seriada (OLIVEIRA, 2004).

Fazem parte desse grupo, pesquisas focadas nos objetos de leitura, especificamente manuais de ensino voltados para a história da disciplina Língua Portuguesa, história do ensino da leitura através da análise de diferentes edições de uma mesma obra durante certo período. Venturini (2004), por exemplo, analisa as mudanças e as permanências que os livros didáticos de Língua Portuguesa de autoria de Hermínio Sargentim, dos anos de 1974 e 1999, apresentam em termos da estrutura e proposta pedagógica, da seleção de textos, das atividades de leitura, da linguagem oral e dos conhecimentos linguísticos. Razzini (1992) traça o percurso da *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet, através de comparações entre suas diferentes edições e entre outras obras anteriores, interrogando sobre o fenômeno de sua longevidade e seu declínio. Trabalhos como esses, voltados para a observação das permanências e mudanças em diferentes edições de uma mesma obra, podem colaborar para um conhecimento acerca dos leitores previstos e os modos de ler, instituídos e desejados no polo da produção.

A tese de doutorado de Laguna (2003), intitulada *Uma leitura dos livros de leitura da Escola Americana de São Paulo (1889-1933)*, é um exemplo dessa perspectiva. No resumo do trabalho, a pesquisadora informa que sua fonte privilegiada de investigação é o livro de leitura, especialmente aquele que consta da bibliografia dos programas dos cursos primário, intermediário e secundário da Escola Americana. Diz ela: “Do conjunto dos livros escolares citados nessa bibliografia e que eu recuperei em sebos, selecionei treze para pesquisar, privilegiando o recorte livros de leitura e livros de ensinamentos morais e patrióticos.” (LAGUNA, 2003, p. 3). Também Oliveira (2004), com o trabalho denominado *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*, analisa duas séries graduadas de leitura, que se destacaram pela longa permanência nas listas de divulgação de livros didáticos das editoras. Uma, de autoria de Felisberto de Carvalho, e outra, de Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto. Ainda a pesquisa de Giselle Fernandes (2001) pode ser identificada como aquela que privilegia duas obras escolares do final do século XX que serviam como material de apoio nas aulas: *Exercícios de estylo* (1850), de Felisberto de Carvalho, e *Livro de composição* (1899), de Olavo Bilac e Manoel Bonfim.

De acordo com os estudos de cunho historiográfico, tais pesquisas estão preocupadas com a relação dos homens com os objetos de leitura, distintos no tempo em seus suportes e materialidade, como, por exemplo, as diferentes edições de *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (ARRIGONI, 2000) e do romance *Lolita*, de Vladimir Nabokov (RIBEIRO, 2002, p. 4), que “[...] tem como objetivo compreender como o projeto gráfico – e decorrentes relações entre os elementos gráficos, tipográficos – podem materializar sua vocação simbólica e o seu uso como instrumentos de comunicação, conforme momento de recepção da obra.”

No plano das prescrições e normatizações, os pesquisadores se voltam para programas, decretos, instruções circulares, propostas pedagógicas direcionadas aos professores, como o de Klinke (2003), que busca compreender o modo como as formas de ler foram gestadas dentro de projeto pedagógico do modelo de ensino graduado nas três primeiras décadas, no Estado de Minas Gerais. Ou, então, a pesquisa denominada *Comissão de seleção dos livros didáticos (1935-1951): guardiã e censora da produção didática*, de Gonçalves (2005), que traz uma investigação documental das prescrições que nortearam a produção, seleção e uso de livros de leitura de ensino primário e de cartilhas no Estado de São Paulo, no período de 1935 a 1951. E, ainda, a dissertação de mestrado de Valério (2003), com a análise das propostas apresentadas ao professor primário da década de 1920, por meio do periódico *Revista Escolar*, e análise dos textos apresentados no livro didático *Língua Portuguesa – Leituras Variadíssimas*, sem autor, da editora FTD, em que se constatou que a escola da década de 1920, por meio de “aulas prontas”, propunha uma “receita” para uma infância bem comportada e religiosa.

Numa terceira direção, os trabalhos olham para os sujeitos que fazem parte do mundo da leitura e dos livros — escritores, editores, livreiros, censores, leitores.

Os estudos são tentativas de aproximação de uma visão dos leitores de outros tempos, pelas pistas deixadas nos objetos culturais — nos livros, nas fotos, nas pinturas, nos depoimentos autobiográficos, nas cartas e periódicos — que circularam e foram produzidos em outras épocas, focalizando representações ligadas à leitura. Na iconografia, por exemplo, temos a pesquisa de Bueno (2003, p. 2), que olha “[...] para práticas de leitura iconográficas indicadas nos livros didáticos de história, do final do século XIX e final do XX.”; o de Cortez (2005), que se detém nas representações de leitura e de leitor no oitocentos brasileiro na pintura de Almeida Junior. No campo das representações, é possível situar ainda pesquisas interessadas em diferentes gêneros discursivos: cartas de leitores de Monteiro Lobato (EDREIRA, 2003), prefácios oitocentistas (SALES, 2003); em livros de literatura (FERNANDES, 2004; FORMIGA, 2004; SOCHODOLAK, 2005); contos de Machado de Assis no *Jornal das Famílias* (SILVEIRA, 2005); discursos dos viajantes e missionários franceses na época colonial, no Brasil (NUNES, 1992).

Nessa direção, também são agrupadas pesquisas que traçam singularidades do ato de ler e atitudes compartilhadas em certas comunidades de leitores que são diferentemente significadas em lugares também distintos, como: leitores idosos (BARRETO, 2003; VETTER, 2005); leitoras mulheres (BURLAMARQUE, 2004; LACERDA, 1999; HELLER, 1997; MORAIS, 1996); leitores moradores de uma determinada cidade, como Piracicaba/SP (MACEDO, 2005) ou Goiânia/GO (MELO, 2002). Mais do que a identificação dos leitores pela classe socioeconômica, gênero (sexo), idade e nível de escolaridade, os leitores são caracterizados como pertencentes a uma específica comunidade de leitores que compartilha a aprendizagem de gostos, gestos, hábitos, habilidades, modos de ler e familiaridade com certos objetos e espaços de leitura. Ainda a tese de doutorado de Villalta (1999) se enquadra nessa perspectiva, quando investiga os usos interditados e prescritos dos livros no Brasil Colônia, no período de 1750 a 1808, acompanhando as práticas de controle da Coroa Portuguesa e a composição das bibliotecas e concepções dos usos pelos próprios leitores.

No geral, essa produção acadêmica é reveladora de que, ao longo do tempo, a escrita da história da leitura pode ser sempre revisitada e interrogada a partir da colocação de outras questões, a partir de cruzamentos, comparações, aproximações de diferentes fontes e documentos, concepções de ciência, movimentos e ambiguidades no entendimento sobre a temática.

Considerando esse conjunto de trabalhos, lembramos da afirmação de Pécora (1996, p. 16), na introdução ao livro *Práticas da leitura*, por ocasião de sua tradução no Brasil. Diz ele:

[...] é evidente que a investigação de Chartier e do grupo de estudiosos reunido em Saint-Maximim [cujos trabalhos foram compilados na coletânea em questão] depende fundamentalmente do exame de material primário, da visita aos arquivos e do levantamento de dispositivos finos de leitura desses mundos aparentemente arruinados ou mortos. Necessidade de constituição de corpus cada vez mais complexos, eis o que reafirma o tipo de história cultural pensada à maneira de Chartier. Se isso obviamente não basta para estancarmos de vez nossa veia ensaística, ao menos que sirva para lhe darmos um caráter mais convincente e menos anacrônico.

Podemos pensar que esses trabalhos vêm-se movimentando na direção da aposta de Pécora. Apóiam-se em fontes primárias..., levam a constituição de arquivos e bancos de materiais..., ajudam a construir um discurso em torno da leitura que supera essa suposta tradição ensaística da área.

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

O surgimento do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE é resultado de um movimento de organização e fortalecimento dos grupos de pesquisa, iniciado nos anos 90 do século XX, no interior da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bem como das demais instituições de ensino superior do país. E, como forma de organização não somente na esfera da produção acadêmica, mas também na esfera administrativa. Integra o conjunto de mais de 30 grupos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação, nessa instituição.

É nesse ambiente institucional de mudança que o ALLE apareceu em 1998; conta atualmente com três professores da FE, mais um professor aposentado, além de alunos de nossa pós-graduação, alunos de outros programas de pós-graduação e estudantes da graduação. O ALLE está ligado à área temática denominada “Educação, conhecimento, linguagem e arte”. A combinação das palavras que constituem a denominação dessa área remete para diferentes fenômenos da cultura, tomados em suas múltiplas realizações e em seus diferentes aspectos como objeto de investigação pelos sete grupos de pesquisa que a compõem. A ideia é que todos os trabalhos desenvolvidos no interior dessa área possam considerar ou tomar a cultura como instância de produção da educação, da arte, da linguagem, da memória e do conhecimento.

No caso do ALLE, o maior desafio é refletir sobre a cultura escrita e a leitura, suas formas de existência nas sociedades, em diferentes tempos e lugares, sua produção, circulação e recepção, dentro e fora das instituições, suas relações com outras linguagens e tecnologias e os processos de constituição dos leitores. Sua produção vem acumulando pesquisas no campo da educação, no que se relaciona ao livro, à leitura, à escrita, à literatura.⁵

⁵ Na produção que envolve todos os pesquisadores do ALLE há um conjunto de trabalhos voltados também para a escola, o ensino, a sala de aula, os alunos e os professores, e a dimensão afetiva, histórica e cultural que

Nessa perspectiva, o ALLE tem priorizado como interlocutores os pesquisadores que nas últimas décadas são ligados aos estudos da História da Educação, da História Cultural, que (inter-)cruzam a história do livro, do leitor e da leitura, (inter-)cruzam outras áreas como História, Antropologia, Linguística, Sociologia, Pedagogia, além de se caracterizarem pela ampliação do uso das fontes, das escolhas temáticas e dos objetos de investigação. São pesquisadores que têm caminhado para além da compreensão das ideias sobre leitura e que são, em muitos casos, veiculadas entre nós. Numa visão mais alargada, voltam-se também para os profissionais ligados ao mundo do livro e da leitura, aos espaços destinados aos objetos da cultura letrada, aos leitores — crianças, jovens, mulheres, idosos — e a objetos e suportes de textos que não apenas aqueles que circulam na escola, numa compreensão de que a educação ultrapassa os limites da instituição.

É nessa direção que trazemos alguns trabalhos, finalizados e em andamento no interior do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, do qual fazemos parte.⁶ Será dado destaque para aqueles — de cunho mais historiográfico — que tratam dos métodos de ensino, dos manuais e das práticas escolares cotidianas, ligados ao papel educativo da leitura nas instituições tradicionalmente reconhecidas como formadoras de leitores — escola, mídia e biblioteca.

No conjunto, tais pesquisas se apresentam em várias direções no campo da produção, circulação e apropriação de impressos, em sua materialidade, na tensão construída entre representações e práticas inscritas nesse material. Tomam como objeto representações, práticas e discursos que (en-)formam e dão inteligibilidade ao mundo da leitura pelos suportes de textos, pelos sujeitos e suas instituições histórico-culturalmente datados.

A tese de doutorado de Maciel Filho (2004) é um exemplo dos nossos trabalhos. Sua pesquisa compara os métodos musicais *A escola de música* (THOMAS ROBINSON, 1603) e *A técnica do clarinete* (FREDERICK THURSTON, 1978) “[...] procurando problematizar a noção de leitura que vem permeando a elaboração dos métodos musicais e a relação estabelecida entre os sujeitos-leitores (alunos e professores) e o objeto (métodos musicais) no processo de aprendizagem.” (MACIEL FILHO, 2004, p.3). Esses métodos, produzidos há quase quatro séculos, são ainda usados em grande medida no ensino de instrumentos musicais. Trazem, em comum, uma representação de leitura chamada pelo autor como “leitura como petrificação”, aquela que privilegia um objeto de estudo como conteúdo de toda a verdade, onde a atividade do leitor implicaria somente desvendar sentidos depositados no texto por seu autor e propagados

envolve a questão da mediação na educação dos leitores. Informações mais completas estão disponíveis no site do Grupo: <http://www.unicamp.br/alle>

⁶ O ALLE acumula a seguinte quantidade de pesquisas concluídas: 43 estudos, entre trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica; 36 dissertações de mestrado, 24 teses de doutorado e 05 trabalhos de pós doutorado. Em andamento (2010) são 07 pesquisas em nível de doutorado; 11 de mestrado e 01 pesquisa de pós doutorado.

pelo seu professor. Nas aulas a que o pesquisador assistiu ou que filmou, é possível identificar o quanto professores e alunos insistem em aceitar a ortodoxia da mensagem contida no método, tentando corresponder a um modelo de comunidade de leitores que compartilha os mesmos gestos, expectativas, habilidades, entendimentos. Por um processo de imitação, alunos tentam seguir a leitura do professor, nota a nota, mas aos poucos passam a atribuir os seus próprios sentidos, mesmo quando acreditam que estão fazendo exatamente o que o mestre ensina. Cada um deles, a cada aula: “Nos episódios escolhidos, cada vez que realizavam a leitura, nunca a faziam de modo idêntico, existindo algo de novo a notar em suas leituras. E com essas diferenças e até mesmo com os erros cometidos pelas alunas é possível dizer que configuraram ‘outras’ leituras” (MACIEL FILHO, 2004, p. 93). Entre a imposição das prescrições inscritas nos métodos, o controle disciplinador das interpretações do professor e a “imitação” dos alunos como forma de pertencimento a uma comunidade de leitores (dessa linguagem musical), cria-se uma produção de sentidos sempre possíveis, singulares, criadores de novas interpretações e do estilo próprio de cada um.

Também Santos, em sua tese de doutorado em andamento, apresenta e descreve duas obras manuscritas – *O livro de Hilda* e *Versos para pequeninos*, ambas de autoria de João Kopke, provavelmente não publicadas, totalmente desconhecidas no meio acadêmico e que fazem parte do acervo pessoal da família Kopke. A primeira, um manual completo composto por uma historieta com ilustrações com a intenção de alfabetizar crianças pelo método analítico. No final, “Orientações para os professores”, em que Kopke informa as qualidades do método e apresenta argumentos para sua adoção. Trata-se de um objeto da cultura escolar que pode revelar aspectos não somente do ensino da leitura, como também do entendimento que Kopke tem da criança leitora, de como ela aprende, quais são seus interesses temáticos, sua visão de linguagem infantil e como os adultos podem mediar esse processo, facilitando e dando-lhe uma perspectiva prazerosa. No debate sobre a eficiência dos métodos de leitura na história da alfabetização do Brasil (MORTATTI, 2000), o reconhecido educador brasileiro sugere pelas pistas deixadas nesse material um modelo (ideal) de leitor infantil produzido em determinadas condições sócio-históricas. O segundo material — *Versos para pequeninos* — tem sido denominado provisoriamente pela pesquisadora como uma “Pasta”, que reúne diferentes manuscritos, impressos datilografados, impressos recortados e colados, ilustrações, um conjunto de poemas, uma peça de teatro, uma tradução de um conto de amor para jovens leitores. Nesse material, a escrita de Kopke é recortada e entrecortada de intervenções do autor, de suas inserções e exclusões, de revisões ortográficas, gramaticais e de sinais de apagamento. Diferentemente de *O livro de Hilda* (versão mais acabada), nos textos deixados na “Pasta”, o autor (re-)lê sua própria produção, deixando vestígios de sua leitura pela escrita nas margens e nos espaços brancos das folhas, orientado também por uma representação do jovem leitor aprendiz da língua a ser educado na cultura letrada.

Ainda a dissertação de mestrado de Garcia (2010) se enquadra nesses estudos da compreensão da leitura inscrita nos impressos que pretendem “captar” o jovem (iniciante) leitor, sugerindo padrões de modos de ler, de textos mais adequados, de gosto e de familiaridade com certos bens da cultura letrada. Para Garcia (2010), as intervenções feitas de próprio punho pelo escritor Monteiro Lobato em uma das edições de *Orlando Furioso* (de Ludovico Ariosto, traduzido por Xavier da Cunha), não sugerem uma reflexão dele sobre o texto, como leitor, em um tom de crítica, ironia, elogio ou comentário sobre alguma parte do enredo. Suas anotações — feitas nas margens, na parte superior e na inferior das folhas ou entre as frases de um parágrafo — sugerem trabalho, uma lida com o texto, a busca de ajustes, com a intenção provável de adaptá-lo para outro público leitor; uma “adaptação” de um clássico italiano do século XVI, uma narrativa de cavalaria, que, para ser degustada por um jovem leitor do século XX, deveria ser submetida a estratégias textuais (cortes nas descrições de enredo e dos personagens, simplificação e atualização na linguagem, inserção de frases na ordem direta etc.) e a estratégias editoriais (seleção e diminuição do tamanho das ilustrações, subtítulos nos capítulos, entre outras).

O outro conjunto de trabalhos destaca a importância de obras ou de coleções de livros que marcaram durante um longo tempo sua presença, como formadores de diferentes gerações de leitores, educando segundo valores e temáticas inscritos nesse material. A tese de doutorado de Ilsa do Carmo Vieira Goulart (em andamento), intitulada *Um estudo sobre representações de leitura e prática pedagógica inscritas na série “Meninice”, de Luiz Gonzaga Fleury (1930-195?)* é um exemplo dessa perspectiva. No resumo do trabalho, a pesquisadora informa que sua fonte privilegiada são os livros que compõem uma série graduada do ensino de Português, na busca de indícios dos protocolos de leitura nas atividades, nos paratextos (prefácios, orelhas, quarta capa etc.) possíveis de serem lidos e interpretados nesse material dirigido ao leitor, mas que é sempre mediado pelo professor. Goulart amplia a investigação, no doutorado, a partir da dissertação de mestrado, defendida em 2009, cujo objetivo foi investigar o papel que o livro, em sua materialidade, ocupa na relação do leitor com esse objeto, através de entrevistas com pessoas com mais de 50 anos, as quais guardaram seus livros de leitura do período em que estudaram até o presente.

Tomada pela pergunta “O que levaria uma pessoa a guardar por tanto tempo um livro, ou a procurar por uma edição similar ao que já teve?”, Goulart recolhe depoimentos que revelam que a posse do livro, como objeto físico, materializa valores incentivados pela cultura letrada, aciona na memória práticas “antigas” de leitura, e, principalmente, representações de um tempo (infância) cercado de lembranças pessoais e afetivas (entre pais, irmãos, professores) tão positivas, que despertam o desejo de conservar. Segundo a autora:

Se a leitura, conforme Certeau (1994), não se deixa fixar e não possui reservas, o livro se tornará aquilo que se pode guardar numa estante, numa mesa, na memória.

Não (apenas) pelo seu conteúdo, pela história que ensina, pelo estilo do autor, mas porque, naquela edição, com aquela capa, com aquela cor, com aquele tipo de papel e letra, o livro poderá oferecer ou mesmo restituir imagens, fatos, sensações, sentimentos, a “leitura perdida” ligados a um momento – singular – vivido entre leitores. (GOULART, 2009, p. 19).

Já a tese de doutorado de Maria das Dores Maziero (em andamento) tem como tema os livros da Coleção “Biblioteca Infantil Melhoramentos”, composta de 100 títulos publicados no período de 1915 a 1958. A Coleção está organizada em duas fases: a primeira, que vai de 1915 a 1925 — sob a coordenação de Arnaldo Barreto — e a segunda, que vai de 1926 a 1958, sob a orientação de M. B. Lourenço Filho. A pesquisadora se propõe a analisar e estudar os 28 primeiros títulos, aqueles correspondentes à primeira fase — incluídas aí as versões que receberam sob a orientação de Lourenço Filho — a partir de exemplares de diferentes edições. Ela pretende olhar para as mudanças e permanências entre os projetos editoriais pensados para uma e outra versão dos livros dessa primeira fase de publicação da coleção, especialmente quanto a: 1) sujeitos envolvidos (autor/adaptador/ilustrador/editor); 2) aspectos tipográficos e textuais; 3) representação de leitor pressuposto; 4) práticas de leitura pressupostas.

No ALLE, ainda há estudos que investigam visões de leitura e de leitor, prescrições de uso, protocolos de leitura, formas e práticas inscritas não somente nas iconografias ou nos textos verbais dos manuais escolares e livros de literatura, mas ainda em jornais, inquéritos de leitura, dentre outros. A tese de doutorado de Oliveira (em andamento) ocupa-se do tema da leitura e dos leitores tal como configurados na *Revista Ilustrada*, periódico nacional do final do século XIX. A dissertação de mestrado de Sena, com o título *Uma leitura do Relatório do Inquérito “Leituras Infantis” de Cecília Meireles*, toma como objeto e fonte de investigação o próprio Relatório que foi encomendado e publicado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais – IPE, em 1934, no âmbito de suas condições de produção. Sena busca compreender as respostas dos alunos, de escolas públicas, da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1931 — suas leituras, preferências e aversões a livros, autores, gêneros e práticas de leitura —, produzidas em um campo de lutas, onde grupos e instituições impõem seus valores e concepções. E, também, Sena questiona o quanto a elaboração do Inquérito e a interpretação dos dados organizados no Relatório são pautadas no jogo de representações de, no mínimo, três naturezas: 1. o lugar que Cecília Meireles ocupava no cenário brasileiro: escritora, jornalista, educadora, militante dos ideais da Escola Nova; 2. suas concepções de (boa) literatura, de leitura (prazerosa) de leitores ávidos, curiosos; 3. sua visão de pesquisa científica - neutra, técnica, possível de ser controlada e confiável.

Na direção de conhecer e compreender os objetos, leitores e práticas de leitura que se configuram nos espaços institucionalizados e marcados por comunidades de leitores que os frequentam, Sonia Takamatsu pesquisa (em andamento) a biblioteca

do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas, no período de sua formação, entre os anos de 1903 e 1908. Já na dissertação de mestrado intitulada *Entre louças, pianos, livros e impressos: a Casa Livro Azul – 1876-1958*, Santos (2004, p. 3) propõe uma visão da loja pelo modo como ela “[...] anunciava seus produtos e mercadorias para uma sociedade que se iniciava no mundo escriturístico e que ainda estava pouco familiarizada com uma tipografia, papelaria e livraria locais. Essa pesquisadora estudou as propagandas publicadas, pela Casa Livro Azul, nos principais jornais da cidade de Campinas/SP, a leitura dos “Memoriais Comemorativos de Aniversário” publicados por seus proprietários e depoimentos de antigos frequentadores e descendentes.

E, por último, têm sido de interesse do ALLE os estudos sobre o circuito do livro e a divulgação de práticas de leituras no tempo e no espaço, especialmente a circulação das cartilhas. A tese de doutorado de Correa (2006), intitulada *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910* é um desses trabalhos. Sua contribuição é na escrita da história do ensino inicial de leitura na região norte do nosso país e nos modos de circulação desses impressos naquela região e em diferentes lugares do país. Para o seu desenvolvimento, o pesquisador priorizou o modelo de análise proposto por Robert Darnton (1995), ao examinar o circuito de comunicação percorrido pelos livros nas diferentes fases que marcam sua existência: produção, difusão e consumo. O pesquisador operou com o livro escolar no Estado do Amazonas, colocando em cena aspectos até então pouco conhecidos, tais como: os sujeitos, as práticas e os dispositivos que estiveram envolvidos na dinâmica de funcionamento desse circuito.

Finalizando, podemos afirmar que as pesquisas desenvolvidas no interior do ALLE fazem parte desse movimento que articula indissociavelmente a história da leitura (práticas singulares, inventivas e compartilhadas/disciplinadoras) com a história do livro (suportes de textos com seus dispositivos formais — textuais e editoriais — e discursivos) e a história dos leitores (dotados de habilidades, expectativas, gestos, usos — identificados pelas suas posições e disposições em diferentes comunidades): “No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do leitor coloca-se necessariamente uma teoria da leitura [...]” (CHARTIER, 1996, p. 24), que transforma em tensão operatória o caráter todo poderoso do texto e de seu suporte e que desconsidera a leitura autônoma e a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos.

A produção do ALLE tem, ainda, tentado acumular uma quantidade significativa de pesquisas para, assim, colaborar com o campo da história da leitura na perspectiva de gerar novas reflexões sobre um mesmo objeto, que é multifacetado.

Sabemos que muito ainda há que ser explorado e melhor compreendido no campo da história da leitura, do leitor e do livro. O conjunto maior de pesquisas acadêmicas mostra que grande parte dessa produção está focada na preocupação dos

pesquisadores com a leitura em seu processo cognitivo, no seu ensino e na formação de leitores e que pouco mais que 5% têm-se voltado para uma perspectiva histórica e historiográfica, o que sugere que essa produção ligada à história da leitura, do livro e do leitor apresenta muitos desafios para os atuais pesquisadores.

O acúmulo de uma quantidade maior de pesquisas pode colaborar para o apuramento das questões conceituais e metodológicas que envolvem essas pesquisas, podendo fortalecer e diversificar perspectivas de análise e de interesse por outros objetos e fontes ainda não investigados. A maioria dos trabalhos, por exemplo, está situada no período de tempo entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX; tem privilegiado ainda os impressos; tem se voltado muito raramente para a região norte de nosso país. É provável que o desenvolvimento de pesquisas em outras direções possam revelar novas (outras) práticas e representações da leitura na história da educação e da leitura de nosso país, ainda não explorados.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Thábata A. de. *Homens e livros em Vila Rica: 1750-1800*. 2003. 218 f. Dissertação (Mestrado em História Social)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. *O perfil do leitor colonial*. 1988. 732 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas)–Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.
- ARRIGONI, Maria Teresa. *O abismo, monte, a Luz: os símiles na leitura/tradução da Divina Comédia*. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.
- BARRETO, Angela M. *Memória de leituras: trajetória de leitores idosos do Vale do Paraíba: uma contribuição ao estudo das relações entre informação e produção de sentidos*. 2003. 193 f. Tese (Doutorado em Comunicações)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BASSI, Cristina M. *Joaquim Manuel de Macedo e a leitora do século XIX*. 1993. 96 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- BURLAMAQUE, Fabiane V. *Mulheres em três gerações: histórias de vida, itinerários de leitura*. 2004. 535 f. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BUENO, João Batista G. *Representações iconográficas em livros didáticos de história*. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

- CABRINI, Conceição A. *Memória do livro didático: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. 1994. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- CORREA, Carlos Humberto A. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910*. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- CÔRTEZ, Maria Ignez I. *Representações da leitura na pintura de Almeida Júnior*. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- DANTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- EDREIRA, Marco A. B. *À caça do sentido: práticas de leitura de leitores de Monteiro Lobato: um estudo de cartas infanto-juvenis (1926 – 1946)*. 2003. 266 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- FACIOLA, Rosana A. *Os romances folhetins dos jornais de Belém do Pará entre 1858 e 1870*. 2005. 2.v. 999 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- FERNANDES, Célia Regina Delacio. *Práticas de leitura escolar no Brasil: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80*. 2004. 290 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- FERNANDES, Giselle. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. 1999. 359 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- _____. *A pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-2000*. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- _____. *Catálogo analítico de dissertações de mestrado e teses de doutorado: a pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980-2000*. Campinas: FAEP, FE, Gráfica da Unicamp, 2003.
- FIGUEIREDO FILHA, Olga M. de. *A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato de Vitória da Conquista: espaço de leitura, educação e memória social*. 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social)–Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001

- FORMIGA, Girlene M. *Uma leitura da criança*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)*. 2000. 543 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- GARCIA, André A. *Orlando Furioso de Lobato: uma obra inconclusa*. 2010. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- GONÇALVES, Rita de Cássia *Comissão de Seleção dos Livros Didáticos (1935-1951): guardiã e censora da produção didática*. 2005. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação, História Política e Sociedade)–Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *O livro: objetivo de estudo e de memória de leitura*. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- HELLER, Bárbara. *Em busca de novos papéis: imagens da mulher leitora no Brasil (1890-1920)*. 1997. 292 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- KLINKE, Karina. *Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)*. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- LACERDA, Lilian Maria de. *Álbum de leitura: memórias de vida, história de leitores*. 1999. 488 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- LAGUNA, Shirley Puccia. *Uma leitura dos livros de leitura da Escola Americana de São Paulo (1889-1933)*. 2003. 277 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MACEDO, Roselene Aparecida de. *Representações práticas e modos de apropriação da leitura em Piracicaba (1930-2002)*. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Letras)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- MACIEL FILHO, Leonel. *Sobre a(s) leitura(s) dos métodos musicais: da mimese ao estilo*. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MARTINS, Ana Luiza. *Gabinetes de leitura da província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido: 1847-1890*. 1990. 380 f. Dissertação (Mestrado em História Social)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

- MARTINS, Renata P. *Estudos introdutórios sobre leitura no Brasil – 1996 a 2000*. 2005. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MELO, Orlyndia Maria de Fátima Carrijo. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. 2002. 211 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. *Leituras femininas no século XX (1850-1900)*. 1996. 183 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- NUNES, José Horta. *A construção dos leitores nos discursos dos viajantes e missionários*. 1992. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- OLIVEIRA, Cátia R. G. *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- PAIVA, Rejane de. *Na vida severina o povo construiu vida: o método pedagógico de leitura bíblica de Carlos Mesters*. 2000. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)–Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PAULA, Elaine Baptista de Matos. *Memória social e bibliotecas públicas no Brasil*. 2000. 202 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social)–Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- PÉCORA, Alcir. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 9-18.
- PENIDO, Thaís Nogueira. *Um estudo da leitura como temática nos resumos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado no Brasil (2000-2005)*. 2010. 172 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- RAZZINI, Márcia de P. G. *O espelho da nação: a “Antologia nacional” e o ensino de português e de literatura (1838- 1971)*. 1992. 212 f. Tese (Doutorado Teoria e História Literária)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- RIBEIRO, Juliana Pontes. *Capas de Livros: entre a arte e o artifício*. 165 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social)–Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- ROLLEMBERG, Marcello C. *Um circo de letras: a editora Brasiliense e as transformações sociais, culturais e políticas do Brasil nos anos 60*. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- SALES, Germana M.ria Araújo. *Palavra e sedução: uma leitura dos prefácios oitocentistas (1826-1881)*. 2003. 201 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária)—Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SALGADO, Luciana M. A. *A biblioteca virtual do estudante brasileiro da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo: um estudo da sua estrutura e dos seus usuários*. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação)—Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SANTOS, Maria Lygia C. Kopke. *Entre louças, pianos, livros e impressos: A Casa Livro Azul – 1876-1958*. 2004. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SCHAPOCHNIK, Nelson. *Os jardins das delícias: gabinetes literários, bibliotecas e figurações da leitura na Corte Imperial*. 1999. 181 f. Tese (Doutorado em História Social)— Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- SCHMIDT, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. 1995. 230 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SENA, Yara Máximo de. *Uma leitura do relatório do inquérito “Leituras Infantis de Cecília Meireles”*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SILVA, Helen de Castro. *A biblioteca da fazenda Pinhal e o universo de leitura na passagem do século XIX para o século XX*. 2002. 128 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)—Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- SILVEIRA, Daniela M. *Contos de Machado de Assis: leituras e leitores do Jornal das Famílias*. 2005. 211 f. Dissertação (Mestrado em História)—Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SOCHODOLAK, Hélio. *O jovem Nietzsche e a leitura*. 2005. 243 f. Tese (Doutorado em História)—Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.
- STEINDEL, Gisela E. *Dos espaços da leitura à constituição da instituição de leitura pública – conformação da biblioteca municipal de Jaraguá do Sul (SC): discursos e percursos (1937-1983)*. 2005. 2001 f. Tese (Doutorado Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- VALÉRIO, Rosângela Almeida. *Propostas para o ensino de leitura na década de 1920*. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2003.
- VENTURINI, Ioná V. G. *História do ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)*. 2004. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

VETTER, Silvana M. de J. *Memórias de leitura de pessoas idosas*. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

VILLALTA, Luiz C. *Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura: uso do livro na América portuguesa*. 1999. 546 f. Tese (Doutorado em História Social)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

YRIGOYEN, Vlademir. *A vanguarda taubateana: um olhar sobre a leitura pedagógica na primeira metade do século XX*. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Faculdade de Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2004.

ZAPPONE, Mirian Hisae Y. *Práticas de leitura na escola*. 2001. 260 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MATO GROSSO: A CONTRIBUIÇÃO DOS "DIÁRIOS DE CLASSE" COMO FONTE DOCUMENTAL

Lázara Nanci de Barros Amâncio
Cancionila Janzkowski Cardoso

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é compartilhar com estudiosos interessados na constituição de um campo de estudos, referente à história da alfabetização no Brasil, parte de um inventário de trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o qual tematiza a história da alfabetização no Estado de Mato Grosso, nesta última década.

Na esteira dos estudos históricos balizados pela Nova História e pela História Cultural, que nos apresentam a possibilidade de trabalharmos com novos sujeitos, novos objetos e novas fontes, ressaltam-se, em nossas pesquisas, nas fontes documentais, suportes referentes à escrituração escolar como fonte privilegiada.

A partir da pesquisa pioneira sobre a história da alfabetização no Estado de Mato Grosso, desenvolvida por Amâncio (2000), no âmbito do GPHELLB (Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil - Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília) e também a partir da parceria em pesquisa interinstitucional¹ com pesquisadoras do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Universidade Federal de Minas Gerais), do HISALES (Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - Universidade Federal de Pelotas), desde 2001, e, mais recentemente, com estudiosos do ALLE (Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura

¹ Trata-se de uma parceria de produção de pesquisa com o título: *Cartilhas: ideários, práticas pedagógicas e editoriais*: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização, do livro, da leitura e das práticas editoriais MG/RS/MT/ES/AM/RJ-UFF - 1834/1996. No I SIHELE, promovido pelo GPHELLB, tivemos a oportunidade de ampliar as discussões do grupo inicial, com a rica contribuição de pesquisadores de outras instituições: Universidade Estadual Paulista, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

e Escrita - Universidade Estadual de Campinas), do NEPALES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo - Universidade Federal do Espírito Santo), do PROALE (Programa de Alfabetização e Leitura - Universidade Federal Fluminense), o ALFALE vem-se dedicando a investigar temas relacionados à alfabetização, com o objetivo maior de contribuir para a constituição de uma história regional que se some à composição de uma história da alfabetização no Brasil.

Os estudos se desenvolvem mediante projetos que incluem bolsistas de graduação, mestrados e pesquisadores da linha Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/Cuiabá, entre 2003 e 2009, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT/Rondonópolis, a partir de 2010. Durante todo esse período, a produção tem sido intensa, tanto no que tange aos temas definidos quanto a uma variedade de gêneros com a qual o grupo tem-se deparado e tem procurado analisar e compreender: projetos de iniciação científica, artigos, comunicações em congressos, resumos expandidos, trabalhos completos, dissertações de mestrado.

Acompanhando essa dinâmica, lidar com uma variedade de fontes documentais tornou-se comum ao grupo, o que, de saída, pode-se considerar um ganho adicional nos resultados. Em uma década de funcionamento do ALFALE, temos a satisfação de comemorar com nossos pares de tantas trajetórias, um pouco da nossa contribuição à história da alfabetização no Brasil. Representar o Estado de Mato Grosso, no I SIHELE, é um privilégio que traz, certamente, muita responsabilidade, mas também, além do inevitável brilho nos olhos, como bem observa Darnton (1990), uma gratidão pela receptividade com que nossos trabalhos têm sido aceitos pela comunidade acadêmica ou, para trazer Chartier (1999) para o diálogo, pela “comunidade de leitores”, à qual nos vinculamos e à qual nos dirigimos nessa ocasião.

Poupando os leitores de uma relação extensa de títulos e temas já explorados pelo ALFALE² e, talvez, sem sentido para este texto, procuraremos direcionar o foco desta apresentação para um recorte que nos tem chamado a atenção há alguns anos e que ainda não mereceu destas pesquisadoras uma reflexão mais rigorosa. Falamos dos livros de escrituração escolar, usados abundantemente pelas escolas brasileiras e, no caso do Estado de Mato Grosso, encontrados, especialmente, desde o início do século XX. De acordo com Zaia (2010), a escrituração escolar, que tem recebido certa atenção nos últimos anos como documentação importante a ser analisada e preservada, como um componente significativo no estudo das instituições escolares, ainda não mereceu dos pesquisadores da educação a devida atenção à sua constituição como objeto de estudo. Essa autora toma, assim, a escrituração escolar, em sua materialidade, como seu objeto

2 Esses trabalhos, todos acessíveis, encontram-se em anais de congressos, muitos publicados em sites ou revistas eletrônicas; as dissertações mencionadas encontram-se no Portal da UFMT <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/>> e também no portal da CAPES <<http://www.capes.gov.br>>. Há ainda publicações de membros do grupo em formato de livros publicados pela Editora da UFMT e outras.

de estudo. Suas contribuições são importantes nesta reflexão, dada a necessidade de nos debruçarmos sobre parte dessa escrituração, especialmente a relacionada aos aspectos intrínsecos à sala de aula, como os conteúdos de ensino, as atividades desenvolvidas/solicitadas aos alunos e os livros escolares.

1 LIVROS DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR: A ESTATÍSTICA A SERVIÇO DO CONTROLE E DA FISCALIZAÇÃO, NAS ESCOLAS

Recorrentemente presente nos relatórios da instrução pública, sendo mencionados nas mensagens de presidentes e governadores do estado, dados retirados da escrituração escolar têm ocupado, nos poucos e diferentes espaços de preservação de documentação do serviço público, um lugar de destaque, mas silencioso. Menos presentes no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso e mais, nos arquivos de escolas antigas de algumas cidades desse estado³, os livros de escrituração escolar abrangem diversos temas relacionados ao funcionamento das escolas. Variam de configuração (e de nome) ao longo do tempo e em diferentes épocas, constituindo-se em fontes de extrema relevância em função de dados que não se encontram em outros documentos.

Os livros destinados aos registros do que ocorria nas escolas e com os quais temos lidado nos últimos anos são bem diversificados. Muitos deles, os mais antigos, são manuscritos, outros foram impressos, especialmente pela Imprensa Oficial do Estado, embora nem sempre esse dado apareça. Os livros manuscritos são brochuras de capa dura, com 50, 100 ou mesmo 200 páginas, e têm diferentes finalidades: livro de inventário de mobiliário e/ou material didático; livro de ocorrências; livro de portarias internas emitidas pela direção das escolas; livro de correspondências, livro de ponto de professores e funcionários das escolas; livro de atas de reuniões do Conselho Superior da Instrução Pública; livro de resultados de exames finais; livro de matrículas de alunos; livro de registro de provas de professores para concurso público ao magistério; livro de inventário de material de salas de aula; livro de movimentação de professores, com nomeações, licenças e exonerações. Registros de conteúdos de ensino e atividades de classe, foram raros os encontrados com data anterior à década de 1970.

Souza (2006) localizou livros de escrituração escolar das décadas de 1930 e 1940, em Diamantino/MT, que eram bem detalhados. Talvez, a administração das Irmãs Jesuítas, no Externato Santa Terezinha, tenha contribuído para que esses registros fossem tão cuidadosos. Todavia, essa é uma hipótese que não se confirma em relação a outras escolas e outras cidades, cuja administração também ficou sob a

³ Nossa última pesquisa, concluída oficialmente em 2010, intitulada *Memória da cultura escolar mato-grossense: ensino primário, práticas de leitura e de escrita em grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (1910- 1970)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), trouxe dados interessantes de municípios mato-grossenses, como Guiratinga, Poxoréu, Poconé, Rosário Oeste, Miranda, Cáceres, Diamantino, Várzea Grande.

responsabilidade de religiosas, como o Externato São José, em Poxoréu/MT, na mesma época. Os registros nesta última cidade são fragmentados, sendo que a preocupação parece ter se restringido às matrículas, seu número, nome de responsáveis, profissão dos pais, religião que professavam. Os livros contêm muitas páginas em branco, e não houve preocupação em mencionar títulos de cartilhas, métodos de ensino, nem atividades desenvolvidas pelos alunos, por exemplo,

Como esses dados são essenciais para uma história da alfabetização, procuraremos nos deter, a partir de agora, em uma reflexão sobre a análise desse gênero de texto, o livro de registro escolar, compartilhando com os leitores nossos achados, nossas dúvidas, nossas conclusões a respeito de uma possível trajetória desse suporte de registro do funcionamento das escolas, encontrado no Estado de Mato Grosso, desde as primeiras décadas do século XX⁴, mas provavelmente usado em todas as unidades da federação.

É possível que, dada a liberdade de constituição de políticas públicas regionais, com atribuição de responsabilidade única aos estados e, especialmente antes da legislação federal específica para o ensino primário, em 1946, que buscava uma hegemonia em termos de padronizar os sistemas de ensino dos vários estados brasileiros, esses documentos tenham, em diferentes regiões, diferentes configurações. De acordo com Romanelli (1996, p. 160), o ensino primário passou a ter mais atenção do governo central brasileiro somente depois da queda do presidente Getúlio Vargas. Até então, os sistemas de ensino estavam ligados à administração dos estados, sujeitos às condições destes em legislar e inovar. Para a autora citada, as reformas empreendidas pelos estados eram isoladas e teriam contribuído, mais ainda, para acentuar as diferenças regionais em termos de educação.

É possível também que os “velhos” livros de escrituração escolar nos moldes dos que foram encontrados tenham dado origem a outros suportes de preservação de uma “economia escriturística” (CERTEAU, 2009, p. 201-224), sem a qual a sociedade da escrita não poderia/saberia mais encaminhar seus projetos e planejamentos.

LIVROS DE ESCRITURAÇÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM E NÃO DIZEM DAS ESCOLAS

Os livros mais antigos de escrituração escolar, com características mais próximas do atual diário de classe, usados até o momento em todas as escolas brasileiras, foram localizados em Mato Grosso, durante a investigação de Souza (2006), no município de Diamantino, elaborados na década de 1930, e por Amâncio⁵ (2010) no município de Poxoréu. A denominação “Diário

⁴ Na cidade de Poxoréu/MT, os livros manuscritos mais antigos que foram localizados eram bastante espessos, traziam dados muito completos das escolas. Eram usados, inclusive, por vários anos seguidos. Um deles, por exemplo, o do ano de 1938, foi usado até 1955. Trata-se de relatório de exames finais.

⁵ Dados do Relatório Técnico da Pesquisa *Memória da Escola Primária-2010* (documento de circulação restrita), desenvolvida pelo Grupo ALFALE (2007-2010), coordenada por Lázara Nanci de Barros Amâncio, com financiamento da FAPEMAT.

de classe” parece ter sido adotada no início da década de 1970. Em livros com a finalidade de registrar nome dos alunos, série frequentada, conteúdos/atividades ministradas, frequência e avaliação (notas) dos alunos da década de 1960, a denominação desse suporte de registro era “Livro de classe”.

Algumas imagens desse suporte⁶ deixam perceber a importância dada à época aos elementos que deveriam ser anotados, para uma estatística que visava a dar a conhecer o sistema escolar e a planejar ações de intervenção nesse serviço público. O título do livro, cuja capa mostramos a seguir, é *Livro de frequência*, mas, conforme pode-se observar internamente, não era essa apenas a preocupação da escola. Esse livro, como outros do Departamento Estadual de Estatística, fazia parte, provavelmente, de um conjunto de outros materiais que contribuíam para a fiscalização e controle do sistema de ensino em Mato Grosso.



Figura 1 - Capa do Livro de Frequência do Colégio Santa Terezinha – Diamantino/MT (1939)

Fonte: Acervo da Escola Plácido de Castro, localizado por Terezinha Fernandes Martins de Souza (2006)

⁶ Aqui pretendemos usar, como sugere Zaia (2010) definições por ela encontradas no *Dicionário de terminologia arquivística* organizado pela Associação dos Arquivistas do Estado de São Paulo. Assim, entendemos por “suporte” o material sobre o qual as informações são registradas; e por “formato”, a sua configuração física, de acordo com a sua natureza e o modo como foi confeccionado, por exemplo: caderno, cartaz, mapa, livro etc. Julgando apropriado à natureza do objeto de estudo, recorreremos também à expressão “análise da configuração textual”, criada por Mortatti (2000, p. 31) e usada largamente pelos componentes do GPHELLB em suas produções acadêmicas. Esse conceito permite uma abordagem mais completa do documento-fonte, na medida em que pode trazer a lume uma visão mais integrada do conjunto dos aspectos constitutivos dos textos definidos como corpus. A atenção a “o quê? como? a quem? de onde? quando? por quê? para quê? para quem?” possibilita ao investigador a produção uma leitura mais vigorosa e detalhada dos textos.

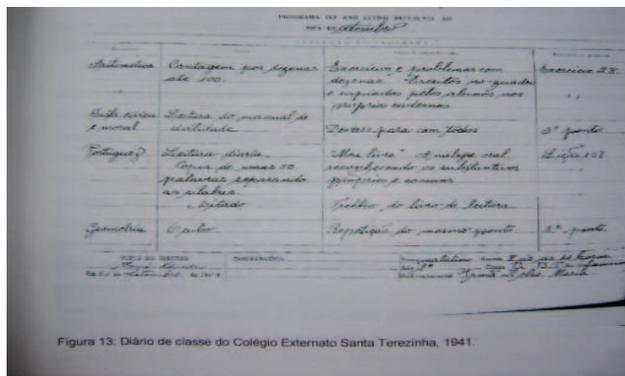


Figura 2 – Página do Livro de Freqüência do Colégio Externato Santa Terezinha-1939
 Fonte: Acervo Escola Plácido de Castro, localizado por Terezinha Fernandes Martins de Souza (2006)

Nessa página do livro, relativa ao mês de setembro, a professora menciona as atividades desenvolvidas, dando a conhecer os conteúdos de ensino ministrados nas classes dos 1ºs. anos A, B e C, daquele ano letivo.

Passaremos aqui a apresentar um dos livros de registro geral do estabelecimento escolar, com o objetivo de socializar aspectos desse suporte que, em Mato Grosso, passa por certa transformação na sua formatação entre as décadas de 1930 a 1970, mais ou menos.

1.2 ANÁLISE DO LIVRO DE REGISTRO GERAL DO ESTABELECIMENTO ESCOLA RURAL MISTA DA POVOAÇÃO DE CÓRREGO FUNDO

O livro analisado foi usado na cidade de Diamantino/MT, no ano de 1943. Nesse ano, havia 20 alunos matriculados, sendo 13 do 1º. ano e 7 do 2º. ano. O horário de funcionamento era das sete às doze horas, conforme anotação do professor. Normalmente esses livros eram utilizados para registrar dados de alunos de diferentes níveis de escolaridade, visto que o professor agrupava os seus alunos todos numa mesma sala de aula; somente nos grupos escolares ou em escolas urbanas com maior quantidade de alunos — as Escolas Reunidas — é que era possível separar as crianças por nível de aprendizagem. No caso em pauta, os alunos se distribuíam em duas séries escolares: 1º. e 2º. anos do curso primário. O termo de abertura do livro foi elaborado em março de 1943. Quanto às páginas correspondentes ao “Ponto Diário”, apenas o mês de maio está preenchido totalmente, e o de setembro, parcialmente, faltando as demais páginas. Na página correspondente ao mês de setembro, constam apenas assinaturas referentes aos quatro primeiros dias do mês.

Na capa, encontram-se os seguintes dados: “a) Nome da escola: Escola Rural Mista da Povoação de Córrego Fundo, município de Diamantino”; b) “Professor

responsável”: está em branco, somente no termo de abertura é que consta o nome do mestre Henrique da Costa Neves. Trata-se de um livro incompleto, um fragmento de 21 páginas que talvez não represente 40% do total de suas páginas. Todavia, as poucas páginas preservadas permitem que se levantem algumas hipóteses sobre esse suporte e sua configuração. Pelo que se observa na quantidade das páginas preenchidas faltam muitas delas. Mesmo assim, tentamos compreender um pouco a constituição desse suporte.

As páginas preenchidas destinam-se ao registro de diversos dados importantes ao sistema de ensino, bem como de ações ou atividades a serem desenvolvidas em classe. No alto de cada página, é possível conhecer as finalidades dos registros. São elas:

- a) “Ponto Diário”, o que nos leva a supor que esse item deveria ter pelo menos 11 páginas, com trinta linhas cada uma delas; mas nesse fragmento localizaram-se apenas duas páginas, com assinaturas, uma do mês de maio, completa, e outra correspondente ao mês de setembro, com apenas quatro assinaturas. Ao final de cada página, há um espaço destinado às observações;
- b) “Inventário dos móveis ou equipamentos existentes no ano letivo de 1943”; nesse item revela-se a precariedade da escola: 1- uma mesa grande (1.50X 0.70), provavelmente 1.5 m e 0.70 m (embora não conste o ícone *m*), 2- 3 bancos (2.50 X 0.25), 3- 7 pedras de lousa (0.28 X 0.20). Ao final da página, a observação: “Os móveis de 1 a 2, é de propriedade do professor” (sic!);
- c) dados referentes às matrículas, subdivididas em duas partes: “1ª. PARTE- Matrícula Geral do ano letivo de 1943” (duas páginas são destinadas a esse item); “2ª. PARTE- Matrícula Geral do ano letivo de 1943;”: esta segunda parte destina-se aos dados do responsável pelo aluno. Também aqui duas páginas são dedicadas ao tema;
- d) páginas dedicadas ao “Programa do Ano Letivo” referente ao ano de 1943; há onze dessas páginas;
- e) a última página destina-se ao registro de frequência mensal dos alunos no ano letivo de 1943. Nesse fragmento do livro de registro geral do estabelecimento escolar encontra-se apenas uma página para esse registro, correspondente ao mês de setembro. Faltam, portanto, todas as correspondentes aos demais meses do ano, pelo menos onze páginas ao todo, considerando-se que janeiro pode ter sido um mês de férias escolares. Justamente nesse mês, em “Observações”, consta o seguinte registro. “Foi feixada (sic!) esta escola hoje, 5 deste mez por ter sido exonerado o professor”. Curiosamente, apenas essa página desse item foi preservada.

É intrigante esse dado, como alguns outros que levam o pesquisador a refletir sobre os elementos que ficaram (ou não!) preservados. Por que essas e não outras páginas foram preservadas? Seria casual? Certamente essa é uma daquelas muitas perguntas que os estudiosos da história da educação se fazem, sem a esperança de obter qualquer

resposta. Em algum momento, na trajetória dessas escolas do município de Diamantino, sujeitos que vivenciaram a educação da época decidiram, de alguma forma e por alguma razão, pela preservação de umas em detrimento de outras fontes documentais, completas ou em fragmentos. Assim, um pouco das práticas escolares e um pouco da vida profissional de sujeitos da época ficaram registradas, deixando-nos algumas pistas da profissão docente no passado. Alguns dados, aparentemente sem importância atual, permitem também conhecer aspectos socioeconômicos de outros sujeitos igualmente importantes, os alunos e suas famílias.

Ao final de cada página, há um espaço destinado às observações. No mês de maio, consta o seguinte: “Foi visitada esta escola hoje, 27 deste mês pelo Inspetor Geral do Ensino Snr Augusto Moreira da Silva Filho”. Documentações de outras escolas evidenciam também a prática da inspeção escolar como um instrumento de acompanhamento e fiscalização do ensino pelo estado. A Diretoria da Instrução Pública atribuía grande importância a esse cargo, em função da distância que separava as escolas do interior das da capital do estado. A dimensão territorial do Estado de Mato Grosso sempre foi um argumento recorrente na análise dos problemas educacionais dessa região, lembrando que a divisão do estado somente ocorreu no final da década de 1970.

Ainda nesse *Livro de Registro Geral do Estabelecimento Escola Rural Mista da Povoação de Córrego Fundo*, de acordo com a observação relativa ao mês de setembro, a escola do professor Henrique perdeu seu mestre no meio do ano letivo e não se sabe se alguém teria continuado a ministrar aulas nessa escola isolada. Nessa época, e na verdade durante todo o século XIX, na documentação de escola era comum o fechamento quando havia denúncias de ausência do professor por longos períodos, principalmente. Os inspetores escolares costumavam fazer esses levantamentos em visitas às comunidades, onde obtinham informações sobre o funcionamento das escolas e o desempenho dos professores. No caso em apreço não foi localizada nenhuma denúncia sobre o professor Henrique. De todo modo, não se pôde saber a razão de sua exoneração. Como não havia concursos públicos, os professores eram indicados pelos párocos, políticos ou juizes de paz das comunidades que demandavam por abertura (ou fechamento) de escolas: assim as substituições também se davam por essa via.

Um dos itens importantes para os objetivos das pesquisas do grupo ALFALE está justamente em algumas páginas preservadas nesse fragmento do livro: trata-se da relação de conteúdos de ensino, provavelmente ministrados aos alunos da escola do Professor Henrique. As condições em que esse ensino se desenvolvia, embora pareçam uma incógnita, também podem ser analisadas em função do mobiliário da escola e do pouco material didático usado naquela localidade. Pela quantidade de bancos e de lousas para escreverem, podemos supor que havia pouco espaço e material disponível. Não havia uma lousa para cada criança. É bem possível que o professor estabelecesse um tipo de revezamento dos alunos para essa atividade. Problema dessa natureza o inspetor

Camilo Barreto já denunciara em 1870 (AMÂNCIO, 2008, p. 63). Embora faltem as páginas correspondentes ao programa do ano letivo referente aos meses de outubro em diante, as páginas preservadas possibilitam levantar algumas hipóteses a respeito das práticas escolares relacionadas à área da alfabetização.

A página correspondente às anotações do programa do ano letivo referente ao mês de março de 1943, assim como as demais, contém quatro colunas e 16 linhas para anotações. No alto da primeira linha está anotado: “Disciplina”; na segunda, lê-se “Ponto”; na terceira “Forma de desenvolvimento” e, na última, está registrado “Referencia ao programa”. Nesse mês de março, o professor Henrique usou poucas linhas para suas anotações, referentes ao 1º. ano, como se pode observar no quadro a seguir:

Disciplina	Pontos	Fórmula de desenvolvimento	Referencia ao programa
1º. Ano Mixto			
Leitura	Cartilha	Exercício Oral	
Aritmetica	Taboada de (...) e Exercícios	Exercício oral no quadro negro	
Caligrafia	Cópia	Exercício por escrito	

Quadro 1 – Execução do Programa – mês de março

Fonte: *Registro Geral do Estabelecimento Escola Mista da Povoação do Córrego Fundo -1943*

Para o 2º. ano da mesma escola, o registro para o mês de março de 1943, abordou: “Leitura”, no livro *Nossa Pátria*; em Aritmética foi estudado “Quantidade: unidade e numerais”; em História do Brasil, estudou-se “Descobrimto do Brasil”; em Caligrafia, houve “Cópia”; em Geografia, “Desenho e Morfologia Geométrica”; em Corografia, consta ‘Estado de Mato Grosso’. Constam exercícios orais e escritos; em Geografia há detalhamento: definições de espaço, linha, superfície, corpo, comprimento, área e volume.

Disciplina	Pontos	Fórmula de desenvolvimento	Referencia ao programa
1º. Ano Mixto (sic)			
Leitura	<i>Cartilha da Infância</i>	Exercício Oral	
Aritmetica	Taboada de somar e diminuir	Exercício oral no quadro negro	
Caligrafia	Cópia	Exercício por escrito	

Quadro 2 – Execução do Programa – mês de abril de 1943

Fonte: *Registro Geral do Estabelecimento Escola Mista da Povoação do Córrego Fundo-1943*

Nesse registro referente ao mês de abril, aparece o título da cartilha: *Cartilha da infância*. Para o 2º ano, os conteúdos se repetem nesse mês. Em relação ao mês de maio, a repetição ocorre com os registros do 1º. ano. Não constam dados do 2º. ano escolar no mês de maio. No mês de junho, também há repetição dos registros do 1º. ano. Novamente *Cartilha da infância* é mencionada. Nesse mês há novamente cópia dos conteúdos do 2º. ano. Para leitura, permanece *Nossa Pátria*. No mês de julho, os conteúdos do 1º. ano se

repetem; para o 2º. ano há também a mesma relação, mas há novidades para Português. Na coluna que corresponde ao “Ponto”, o professor registrou: “Alfabeto, Letras, Sons, Notações e grupos de letras”. Em agosto, os conteúdos se repetem para ambas as turmas de alunos, sendo que “Alfabeto, Letras, Sons, Notações e grupos de letras” volta a se incluir entre os “pontos”. Desse mês em diante, não há registro de conteúdos de ensino. Sobre a aprendizagem dos 13 alunos de 1º. ano, consta que três deles não sabiam ler quando se matricularam; eram, coincidentemente, os mais novos (7 e 8 anos). Esse dado é interessante se cotejados com outros; por exemplo, há uma coluna em que o mestre anotava se os alunos eram ou não repetentes. Nessa escola, justamente os que não sabiam ler, também não eram repetentes; os dez que liam, eram todos repetentes, acima de 9 anos de idade. Esse dado comprova a permanência das crianças no 1º. ano escolar, por três anos, naquele período, e que deve ter se estendido por muitas décadas, em Mato Grosso. O mesmo dado pode ser constatado no Livro de Classe da cidade de Poxoréu/MT, também município do interior, mas ao sul do estado. Nessa localidade, no acervo da Escola Estadual “Julio Muller”, nos livros de exames finais, das décadas de 1930 a 1955, constam registros de promoção de alunos do 1º. ano A para o 1º. ano B, e deste para o 1º. ano C; muitos alunos do 1º. ano C eram promovidos para o 2º. ano. Para a maioria das crianças daquele período, era preciso três anos para aprender a ler e a escrever. A idade dos alunos variava de 7 (2 crianças) a 13 anos (1 criança); sete delas tinham entre 9 e 12 anos.

Nesse ano letivo de 1943, o professor Henrique utilizou a *Cartilha da infância*⁷, de autoria de Thomaz Galhardo, publicada na década de 1880 e modificada, na sua reedição de 1890, por Romão Puiggari, discípulo do autor da cartilha. Tratava-se de uma cartilha bastante usada em Mato Grosso, especialmente na década de 1920, de acordo com os livros do almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública. No ano de 1925, havia em estoque 21 exemplares dessa cartilha. Em 1934, foi publicada sua 129ª. edição, pela Livraria Francisco Alves. O método de alfabetização adotado nessa cartilha é o de marcha sintética, pela silabação. Galhardo (1934, p. 6) dirige-se ao leitor, em uma das primeiras páginas da cartilha, para explicar sua preferência, explicando que dos “três métodos existentes — antigo ou soletração, moderno ou silabação e moderníssimo ou palavrão —” ficava com o meio termo. O autor criticava a soletração, por ser monótona e repetitiva; também não via vantagem na palavrão em vista do estado em que se encontrava o ensino primário no país, naquela época. Quanto à cartilha de sua autoria, justificava-a dizendo que, depois de muitas experiências, conseguira resultados admiráveis do emprego silábico, seguido da aplicação das sílabas em palavras, e destas em frases curtas e de fácil compreensão aos alunos.

A utilização de *Cartilha da infância* pelo professor Henrique chama a atenção por várias razões. Uma delas é o fato de ele optar por um título que fugia da recomendação de que os professores adotassem o método analítico para o ensino da leitura, a qual constava

⁷ Dados mais detalhados dessa e de outras cartilhas são encontrados em Amâncio (2008, p.199-233).

do *Regulamento da instrução pública*, datado de 1927, mas que, ainda normatizava o ensino no Estado do Mato Grosso, na época em que esse professor lecionava. A preferência do professor não se compatibilizava com as normas estabelecidas. Não bastasse esse fato, curiosamente, seus colegas da mesma região usavam *Meu Livro*, de Theodoro de Moraes, cuja primeira edição data de 1909 e que era considerada uma cartilha própria para a aplicação do método adotado oficialmente pela Diretoria da Instrução Pública do Estado do Mato Grosso. As razões da opção (?) do professor não podem ser conhecidas, certamente. Mas pode-se pensar que seu distanciamento da sede do município e também da capital do estado não tenha permitido o contato ou o acesso às alternativas didáticas da época. Outra possibilidade seria acreditar na autonomia do professor. O fato é que na Escola do Córrego Fundo as crianças alfabetizadas pelo professor Henrique tiveram acesso a uma das cartilhas mais antigas que circularam em Mato Grosso, uma das seis mais usadas de acordo com Amâncio (2008).

Na parte relativa ao registro de dados dos responsáveis pelos alunos são mencionados 14 nomes de pessoas. Alguns nomes se repetem, pois algumas dessas pessoas eram responsáveis por mais de um aluno, dois ou três; provavelmente eram seus pais ou parentes. Chamam a atenção os sobrenomes dos alunos; de 20 crianças, 12 usavam “Silva”; morando numa pequena comunidade é bem provável que muitos fossem parentes. Para as 20 crianças, há 14 responsáveis ao todo, sendo que 5 deles se responsabilizavam por 11 crianças. Dentre os responsáveis, apenas 5 eram homens, 4 deles, casados e 1, solteiro; 2 eram lavradores, 2, garimpeiros e 1 era professor; dentre os 5, apenas 1 não sabia ler. As demais responsáveis são mulheres; desse total de 9, todas eram domésticas e 6 delas não sabiam ler; 7 eram solteiras, apenas 2 casadas. Deve-se lembrar que o município de Diamantino foi região riquíssima em mineração, e a extração de lavras diamantíferas foi o propulsor de seu povoamento, como ocorreu com algumas outras cidades de Mato Grosso, como Poxoréu, Guiratinga, Paranatinga, Peixoto de Azevedo. Talvez esse fato explique ou ajude a compreender alguns detalhes da constituição familiar da época, influenciada pela rotatividade da população. Os garimpos eram atração para toda sorte de aventureiros em busca de fortuna. O esgotamento do ouro e dos diamantes levou muitas cidades e muitos sonhos à decadência, não apenas nos rincões mato-grossenses.

2 DO LIVRO GERAL DE REGISTRO ESCOLAR AO DIÁRIO DE CLASSE: DEFINIÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Para além do que foi exposto, relacionadamente aos livros de registro escolar, passamos a refletir sobre o Diário de Classe, uma fonte documental frequentemente encontrada em nossas pesquisas datadas a partir da década de 1970. Levantamos a hipótese que o Diário de Classe tem sua gênese nos antigos Mapas Escolares que eram exigidos pelas Diretorias da Instrução Pública. O Diário de Classe se constitui,

atualmente, numa síntese, obviamente precária do que os professores apresentavam aos inspetores e diretores de escola no passado. Por exemplo, nos antigos Mapas de Movimentação Escolar encontra-se uma grande variedade de dados das escolas e de seu funcionamento (registro dos funcionários, dos alunos, matrícula, frequência, aprovação e reprovação, dados socioeconômico-culturais dos alunos e suas famílias, inventário de mobiliário e material didático.).

Por sua vez, o Diário de Classe, pelo menos no Estado de Mato Grosso, é um instrumento que se atém, sobretudo, ao registro da matrícula, frequência, avaliações bimestrais e conteúdos de *uma classe* de alunos e, em caso de não ser um professor único para a turma, tem-se um Diário para cada disciplina.

Nessa configuração, essa fonte denominada “Diário de Classe”⁸ nas últimas quatro décadas e recorrentemente encontrada em nossos estudos, obriga-nos a pensar em seu significado, concordando com Burke (2005, p. 33):

Como seus colegas de história política ou econômica, os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação.

Passaremos, então, a partir de agora, a usar a denominação “Diário de Classe”, ainda que em algum momento venhamos a nos reportar aos “antigos” livros de registro geral.

O Diário de Classe, como se pode observar, historicamente se constituiu como um documento oficial, originado nas instituições responsáveis pela educação, tais como departamentos estaduais de estatística, diretorias de instrução pública, secretarias de educação estaduais e municipais, delegacias de ensino. Nos dados encontrados por integrantes do ALFALE, esse título aparece, como dissemos, na década de 1970.

Em *Práticas Escolares*, Antonio d’Ávila (1946, p. 461-476) dedica o último capítulo da obra à “Escrituração e correspondência”, tema que fazia parte do currículo de formação de normalistas que deveriam assumir o compromisso de inventariar, conferir, fiscalizar, controlar e prestar contas de todos os objetos de sua sala de aula, além do dever de ensinar a seus alunos. O autor apresenta uma relação, mencionando que:

[...] as escolas têm geralmente os seguintes livros: Ponto, Chamada, Matrícula, Termo de visitas, Inventário, Registro de correspondência, Despesas de expediente, Atas de exame, Caixa Escolar, Exposições escolares. Podem ter ainda: Histórico do estabelecimento, Endereços, etc. Todos êsses livros devem ser abertos e rubricados pelas autoridades escolares. (D’ÁVILA, 1946, p. 461).

⁸ No *Dicionário Houaiss* (2000), todas as acepções da palavra “diário” remetem ao registro sistemático de informações de cada dia. Associada à expressão “de classe”, o significado mais plausível é o de registro escrito das ações mais significativas que ocorrem, a cada dia, numa classe ou sala de aula.

Objeto oficial, imprescindível para a escrituração escolar, esse documento, até bem pouco tempo atrás⁹, deveria ser preenchido de forma manuscrita no âmbito das escolas. Cada professor era responsável por registrar dados relativos à identificação e aos processos escolares do grupo de alunos que pertenciam a sua classe. Assim, aparecem dados como, ano, classe, turno, número de alunos, nome do professor e outros profissionais da educação (como coordenadores e diretores), nome dos alunos, breve levantamento sociocultural dos pais (em alguns exemplares), dias letivos, presenças e ausências, transferências e desistências, notas, programa de ensino, áreas de ensino ou disciplinas, objetivos, conteúdos trabalhados, metodologias e, eventualmente, livros utilizados. Aparece, ainda, em alguns exemplares, o movimento de caixa escolar e entrada e consumo de material didático.

Essa escrituração garantia o registro formal e oficial do ensino de cada sala de aula, bem como o controle e o acompanhamento das ações pedagógicas por parte dos responsáveis pela educação, no âmbito da escola (diretor, supervisor, coordenador) e para além dela (inspetores escolares, diretores da instrução pública, representantes de secretarias de educação).

A cultura escolar (JULIA, 2001) que sustentava a utilização dos Diários de Classe propunha normas para a tarefa de registro do professor, para além dos itens que já constavam do documento e que circunscreviam a escrita. Dentre as normas, destacam-se a não retirada desse instrumento de registro do estabelecimento do ensino e a proibição de rasuras.

A partir dessa breve descrição, pode-se supor que o documento Diário de Classe, quando localizado, traz informações específicas e suficientes do que ocorreu com determinada turma de alunos e, assim, nos fornece um bom quadro para reconstruirmos as práticas escolares. Ledo engano! Muitos são os problemas que envolvem essa fonte.

Para problematizar o uso dos Diários de Classe mencionamos, em primeiro lugar, a não coincidência do registro com as ações realizadas em sala de aula. Sabendo o professor o que se espera dele, para quem ele registra e para qual fim, age dentro de uma cultura escolar sedimentada, muitas vezes, registrando mais o esperado do que o executado. Assim, ao adotar essa fonte, é necessário considerar que estamos lidando com a oposição entre verdadeiro e falso, seguindo as sugestões de Ginzburg (2007, p.7)¹⁰, no esforço de integrar provas e possibilidades. Muito útil nesse caso é o conceito

⁹ Em Rondonópolis/MT, as escolas municipais ainda se valem desse instrumento de registro manual. Já as escolas estaduais adotaram o Diário de Classe eletrônico a partir de 2010, via Secretaria de Educação do Estado.

¹⁰ Lê-se na introdução da obra: “1. Os gregos contam que Teseu recebeu de presente de Ariadne um fio. Com esse fio Teseu se orientou no labirinto, encontrou o Minotauro e o matou. Dos rastros que Teseu deixou ao vagar pelo labirinto, o mito não fala. O que une os capítulos deste livro, dedicados a temas muito heterogêneos, é a relação entre o fio - o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade - e os rastros. Há muito tempo trabalho como historiador: procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)”. (GINZBURG, 2007, p.7).

de “representação” proposto por Chartier (1990), uma vez que é fundamental “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Assim sendo, se o professor executa X, mas registra Y, deve haver em Y elementos de uma cultura escolar valorizada que ele deseja fazer passar como sua.

Um segundo desafio para o historiador é encontrar nos registros indícios das práticas pedagógicas, dado que as informações ali contidas são parciais, sintéticas e repetidas. Por exemplo, para o grupo interessado em conhecer as cartilhas utilizadas, pouco são anotações de seus títulos. Pela própria materialidade do impresso, o

[...] registro em Diário de Classe apresentava uma configuração textual na qual o professor devia efetuar uma operação complexa de conversão do trabalho realizado num enunciado conciso, de características abstratas, ora concentrado numa só palavra (narração, anúncios), ora numa sentença composta (história em quadrinhos, oficina de textos). (MENEGOLO; CARDOSO, 2007, p. 2).

Essas pesquisadoras, analisando diários de classe da década de 1990, assim compreendem essa fonte:

Não era o lugar de retenção das lembranças de um profissional da educação, cuja serventia seria para, um dia, serem visitadas ou rememoradas por quem se interessasse. Nem tão pouco era o espaço para relatar os acontecimentos habituais de uma aula, como discussões entre alunos ou entre professor e aluno, frustrações com o andamento da aula ou com o trabalho e apresentações de trabalhos orais. Por sua configuração textual (de estrutura – número reduzido de linhas, por exemplo – e de conteúdo – o profissional adquiria, no fazer coletivo cotidiano, a habilidade de converter o realizado num enunciado tradicionalmente aceito e autorizado), o Diário de Classe restringia o dizer do professor, estabelecendo uma espécie de controle. Este instrumento de trabalho era o espaço enunciativo no qual tudo o que nele se materializasse seria direcionado a quem cabia “conferir” se o trabalho do professor estava ocorrendo da forma como a escola (leia-se “sistema escolar”) prescrevia, isto é, a quem cabia estabelecer uma espécie de vigilância. O “conferencista”, por sua vez, como não participava das aulas, ao receber o diário e proceder à leitura dos chamados “conteúdos”, construía, para si, a ilusão de que o registrado representava e permitia recuperar o ocorrido na aula. (MENEGOLO; CARDOSO, 2007, p. 3).

Outras problematizações relativas a essa escrita escolar já foram levantadas por integrantes do grupo ALFALE. Entendendo o Diário de Classe como um documento de “grande representatividade” dentro da escola, Faria (2008) formula a seguinte reflexão:

Por não fazer parte do conteúdo programado, pelo menos não na maioria dos cursos de licenciatura, a chance desse documento ser problematizado é mínima: para que serve? Por que deve ser preenchido? Como se devem fazer os registros nele? O que se deve realmente registrar nele?

Ninguém ensina ninguém a preencher Diário de Classe. Pelos anos de experiência e de reflexão da minha própria prática constato que a esse documento é preciso ser

dado maior atenção. O papel deste nas escolas precisa ser questionado, indagado, reformulado. (FARIA, 2008, p. 69-70).

De posse de um *corpus* importante de Diários de Classe, pertencentes à Escola Estadual “Dom Galibert”, situada no município de Cáceres/MT, relativos ao período de 1975 a 2003, a autora, inicialmente, procura identificar o nome das alfabetizadoras, dentro do período estudado, sistematizando tal informação em quadros. A partir do nome de 37 profissionais, a autora seleciona as 14 professoras alfabetizadoras que trabalharam na escola por mais de três anos. Ao analisar os registros nos Diários, uma primeira impressão imediatamente surge: “[...] a recorrência de alguns conteúdos registrados na mesma seqüência”. (FARIA, 2008, p. 67/8). Tal fato intrigou a pesquisadora que buscou respostas na história oral, por meio de entrevistas realizadas com oito dessas alfabetizadoras. Os diários elaborados por elas servem de pano de fundo para as entrevistas, que ganham muito em significação e profundidade. Segundo a autora, o uso dessa técnica “[...] causou reações muito positivas. As professoras passaram a relatar com maior vivacidade suas práticas, após lerem alguns trechos preenchidos com suas próprias letras”. (FARIA, 2008, p. 69).

Ainda, problematizando a fonte, a autora se debruça sobre o texto das normas de preenchimento desse registro escolar, sempre presentes em cada unidade e conclui: “Tais informações foram, ao longo do tempo, sofrendo algumas alterações conforme as concepções de ensino e de avaliação vigentes em cada período.” (FARIA, 2008, p. 70).

A autora ainda identifica indícios de uma simplificação de informações contidas nas “Instruções para a utilização do Diário de Classe”, dando, como exemplo, o item “porcentagem de frequência”, existente nos diários do ano de 1975 e ausente nos anos posteriores, para o que levanta duas hipóteses: os professores teriam resistido em completar esse item, ou a própria Secretaria de Educação decidiu simplificar as informações no Diário? Valendo-se desse tipo de análise, a autora vai ressaltando novas configurações para esse instrumento de registro escolar. Em um Diário de Classe do ano de 1977, observa que o texto prescritivo para sua utilização passa de onze para nove itens, sendo suprimidos os itens de registro de aproveitamento do aluno e de normas para o preenchimento do resumo mensal, “[...] havendo definitiva mudança na configuração do registro de notas e resumo de frequência”. (FARIA, 2008, p. 74). Em 1981, aparecem novas alterações nas instruções para o preenchimento do Diário de Classe. Dessa feita, a simplificação chega a cinco itens. Dentre as alterações, a autora observa o seguinte, em relação ao 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. (FARIA, 2008, p. 76).

Em 1995, é identificada nova alteração nas instruções para o registro dos conteúdos. O termo “Instruções” é substituído pelo termo “Orientações”. Onde se lia “Instruções para utilização”, passa-se a ler “Orientações para preenchimento”. Outro aspecto observado é a ampliação do público para o qual se destina o Diário: antes, o texto se dirigia ao professor e, agora, uma primeira orientação é dada ao secretário da escola, que passa a ser co-autor do instrumento, conforme a seguinte mensagem: “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”. As orientações ao secretário incluem a conferência dos “canhotos” (sem espaços, sem rasuras) e o preenchimento dos dados da capa e do termo de abertura do Diário.

Notam-se aqui aspectos da complexificação do sistema de ensino. Em Diários de Classe da década de 1940, aparece a presença marcante e solitária do professor, em especial, daqueles que atuavam em zonas rurais e escolas isoladas, fazendo esse e outros registros escolares, recebendo visitas, dando aulas, cozinhando a merenda, acompanhando as crianças aos domingos para assistirem à missa, organizando os exames finais coordenados por um inspetor de ensino, entre outras obrigações.

3 PESQUISAS QUE SE VALEM DOS DIÁRIOS DE CLASSE

O primeiro estudo desenvolvido no interior do grupo ALFALE que utilizou como fonte os Diários de Classe foi o de Menegolo (2006): *O ensino da produção textual escrita em uma escola de Cuiabá-MT: do prescrito ao realizado no período de 1990 a 2000*. A pesquisa revela aspectos das práticas pedagógicas das professoras que atuaram nas 4ª séries naquele período. Evidenciou, por meio dos diários de classes, indícios das prescrições, permanências e mudanças, que configuravam as práticas docentes. Esses dados mostraram variadas compreensões da escola e das professoras sobre o que deveria ser ensinado de língua portuguesa, para que o aluno se constituísse como um usuário competente da modalidade escrita da língua.

Na sequência, temos o primeiro estudo sobre alfabetização, propriamente dita, que se vale dos Diários de Classe. Trata-se do trabalho de Souza (2006) intitulado *Alfabetização na escola primária em Diamantino – MT (1930 a 1970): traços do passado e do presente*, no qual são abordados aspectos importantes do ensino de leitura e escrita daquela região. Entre uma gama variada de fontes localizadas, alguns Diários de Classe do período de 1939 a 1948 (SOUZA, 2006, p. 73-74) registram conteúdos de ensino ministrados em classes de alfabetização de escolas isoladas rurais e urbanas, bem como os títulos de cartilhas e livros usados por professores. Os Livros de Frequência Escolar, mais antigos dentre os localizados até o momento e a evidência da adoção do método analítico em Mato Grosso são as contribuições mais significativas desse estudo.

No estudo *As práticas de alfabetização na Escola Estadual “Dom Galibert” em Cáceres-MT de 1975 a 2004*, Faria (2008) articula uma interessante metodologia para analisar um período de profundas transformações no ensino da língua materna e, em decorrência, na alfabetização. Também nessa pesquisa, o destaque fica para o uso de Diários de Classe que, além de registrarem aspectos da cultura escolar da época, serviram como instrumento mnemônico para o encaminhamento das entrevistas. Os registros contidos nos Diários de Classe analisados evidenciam o gradativo abandono, ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, de um ensino mecânico — baseado na cópia, ditado, separação de sílabas e aspectos gramaticais —, e a progressiva “entrada do texto” nas salas de aula — mudança terminológica de “composição” para “produção”, exercícios de interpretação e produção de textos variados. No entanto, há permanências de práticas cristalizadas, tais como, o uso do método silábico.

Amaral (2008), em *Concepções e práticas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)*, recorreu à História Oral (THOMPSON, 1992; MEIHY, 1996), debruçando-se sobre os depoimentos de 11 professoras do município de Várzea Grande/MT, com idade entre 50 e 78 anos. O encerramento do ciclo profissional e a diversidade de formações foram os critérios para a escolha dos sujeitos. Além da fonte oral, foi utilizado um interessante *corpus* constituído por 105 Diários de Classe. A autora pondera: “De maneira geral os registros deixados nos diários de classe se apresentam como um elenco de atividades que foram propostas aos alunos”, não contendo “[...] objetivos, finalidades ou intenções das professoras ao proporem os exercícios a serem desenvolvidos”. (AMARAL, 2008, p. 165). Os registros, nesse caso, evidenciam a utilização de cartilhas, sendo possível à autora enumerar uma gama variável desse instrumento, utilizado ao longo das décadas estudadas. Entre os achados, a autora pôde verificar, na década de 1990, a introdução de novas atividades para o ensino da leitura e da escrita — tais como: “leitura de livro infantil, feita pela professora”; “escrita da palavra como souber”; “escrita da palavra com o auxílio do professor”; “produção de texto narrativo”; “produção de texto como souber” —, revelando uma fase de “transição” nas concepções das professoras (AMARAL, 2008, p. 170). No entanto, é nos Diários de Classe dos anos 2000 que a autora localiza mudanças mais significativas na alfabetização no município de Várzea Grande/MT.

Rocha (2008), na dissertação de mestrado intitulada *Alfabetização em Alta Floresta-MT: aspectos de uma trajetória (1978-2006)*, vale-se de fontes documentais escritas e orais do norte do estado, numa localidade com história recente, em função de sua fundação no final da década de 1970 e de sua “colonização” pelos estados do sudeste do país, especialmente o Estado do Paraná. Rocha localizou 375 Diários de Classe e, dentre eles, selecionou 12 exemplares que contemplavam as três décadas de seu interesse. Levou em conta os registros mais completos de conteúdos relacionados ao ensino de leitura e escrita (ROCHA, 2008, p. 45, 130) por acreditar que pudessem desvelar aspectos importantes da alfabetização em cada década estudada (1980, 1990 e 2000). A análise

dos Diários, centrando-se especialmente nas primeiras semanas de aula, confirmou-se como promissora, pois as anotações das professoras — aparentemente, apenas uma listagem fria e impessoal — permitiram reflexões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Dentre as contribuições desse estudo, destaca-se a circulação em Mato Grosso do “método Erasmo Piloto” — elaborado e utilizado originalmente no estado do Paraná —, apontando para a “migração” cultural ou disseminação das ideias pedagógicas, em especial, dos maiores centros culturais para o interior brasileiro.

Por fim, apontamos a pesquisa *Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha (Guiratinga /MT 1971-1998)*, de Araujo (2009), que foca a pré-escola e a 1ª. série escolar. Dentre o conjunto significativo de fontes documentais preservadas no acervo da escola, encontram-se 74 diários de classe, sendo 39 da pré-escola e 35 da 1ª. série, correspondentes ao período de 1974 a 1994. Um achado que despertou a atenção da pesquisadora, relacionado a essa fonte, diz respeito aos registros de uso de livro de literatura infantil em turmas de Pré I, Pré II e 1a. série, durante os anos de 1984 a 1994. A autora observa que no pré-escolar havia poucos registros entre 1984 e 1988, verificando-se aumento significativo no ano de 1991, com o registro de 76 títulos diferentes de livros infantis. Nos anos posteriores a 1991, embora os registros diminuam sensivelmente, ainda aparecem em número razoável. Cruzando essa evidência com as fontes orais, os depoimentos das professoras assinalam que, em 1991, a escola adquiriu um grande número de livros, o que explica o uso pela disponibilidade dos livros. O dado mais interessante, relacionado a esse tema, é a quase ausência do uso de livros de histórias na 1a. série. Contrapondo-se ao registro de 76 títulos na pré-escola aparece, na 1ª. série, o registro, ao longo dos anos de 1980 a 1990, de apenas nove títulos de livros desse tipo, sendo que, em 1991, não há nenhum título registrado. Podemos deduzir da leitura desse dado, diferentes e cristalizadas concepções das funções da pré-escola e da 1ª. série naquele período, que valorizavam atividades lúdico-literárias na pré-escola e exercícios com as letras, sílabas e palavras soltas na 1ª. série, substituindo o livro de histórias pela cartilha.

Estudo de Amâncio (2002), realizado entre os anos de 1991 a 1993, denuncia o monopólio da cartilha como instrumento exclusivo para o ensino da língua materna na 1ª. Série, em Rondonópolis/MT. Nesse sentido, os dados de Araújo se coadunam com os dados de Amâncio, sendo que os primeiros foram coletados por meio de fontes primárias e os de Amâncio (2002) resultam de observações de práticas pedagógicas e entrevistas com alfabetizadoras no início da década de 1990.

Parece que tão cedo não deixaremos de comentar/denunciar questões de permanências e rupturas na educação, seja na documentação que ficou/fica sobre ela, seja nas práticas lidas/vistas/vividas.

CONCLUSÃO

Em que pesem essas características e essas (im-)possibilidades das fontes, os Diários de Classe fornecem indícios importantes, pistas significativas para os estudos sobre educação. Por exemplo, o fato de não mencionar o título da cartilha utilizada com a classe não inviabiliza ao historiador a dedução desse título, por meio das lições estudadas e as palavra-chave utilizadas que constam do registro.

Desse modo, o Diário de Classe como fonte para o estudo da história oferece possibilidades e perspectivas, problemas e questionamentos, como de resto outras fontes, sempre lacunares. O seu uso deve ser cuidadoso, o que inclui para seu tratamento a prática do cruzamento de fontes. Entendendo que cada fonte desvela/registra/reflete um fragmento do real, apenas o diálogo entre elas pode garantir uma elaboração histórica mais segura. Desse modo, avaliamos que os Diários de Classe apresentam possibilidades interpretativas, nada desprezíveis.

O Grupo ALFALE tem tratado com cuidado o acervo disponível tanto em originais — doados por escolas antigas ou por professores que se esqueceram de entregar nas secretarias das escolas seus primeiros Diários e, sensibilizados com nossa tarefa de formação de acervo, decidiram contribuir —, como cópias que temos reproduzido no esforço de constituir um banco de dados para a pesquisa em alfabetização.

Com relação ao uso dessa fonte de escrituração escolar, dada sua natureza de Diário de Classe, suscita sempre no pesquisador a esperança de fornecer dados das práticas docentes num *continuum*, de modo a permitir que aquilo que sucedeu numa sala de aula possa ser desvelado, reconstruído, reconstituído. Mas as lacunas, as brechas que se percebem nessa fonte documental, especialmente nos fragmentos, exigem uma reflexão sobre a necessidade de considerá-la não apenas como um elemento de importância na busca pelas concretizações do ensino, mas também como o atendimento às demandas burocráticas, nem sempre coerentes com as concepções construídas pelos professores, que procuram atender ao que lhes é, muitas vezes, imposto.

Voltando a um item já apresentado aqui neste texto, vemos que o professor Henrique, da Escola Isolada da Povoação do Córrego Fundo, repetia suas anotações, de modo que, em todos os meses, ele ministrava os mesmos conteúdos. Será que ele ministrava todos os dias a mesma aula? Somos tentadas a afirmar que *não!* Cremos que um dado que fica como reflexão do e para o grupo é justamente a extrema necessidade de analisar, comparar, cotejar, confrontar e desconfiar, dialogando com os dados gerados nas pesquisas. O que do que foi registrado pode e deve ser considerado? Por que as anotações são essas e não outras? O que teria levado os inspetores a afirmarem em suas anotações que tudo estava bem na sala do professor X ou Y? Por que tantas páginas dos antigos livros de registro geral escolar ficaram em branco? Por que o professor Henrique

preferia (?) usar *Cartilha da infância*?! Teria que haver, necessariamente, uma explicação teórico-pedagógica ou ideológica para esse fato?

Quanto aos antigos Mapas de Frequência Escolar¹¹ queremos crer que estes foram os precursores do nosso atual Diário de Classe; embora com uma gama de dados extraordinariamente maior em quantidade e complexidade, permitindo análises também nessa mesma dimensão, como vem fazendo Vidal (2010). Essa transmutação do Mapa em Diário se explicaria pela criação de outras tecnologias de registro e de preservação de fontes documentais e também pela necessidade de um ajuste, digamos, de uma classificação, criada para atender às exigências da burocracia que também foi-se sofisticando ao longo do tempo.

“Novos saberes”, lembrando aqui o bom e lúcido Certeau, exigem novos instrumentos para sua interpretação, e isso vale para todos os objetos culturais, desde cozinhar e comer, até ler e escrever. Vale também para a escrituração escolar. Discutindo questões de uma “economia escriturística”, com a propriedade e com certo sarcasmo/ironia(?) que lhe são peculiares, Certeau (2009, p. 204) comenta: “[...] também se poderiam ler nos frontões da modernidade, inscrições como: ‘Aqui, trabalhar é escrever’ ou ‘Aqui só se compreende aquilo que se escreve’”. O mesmo vale para nossa tentativa aqui.

Aqui foi dito e registrado o que foi possível compreender e escrever, entendendo a análise da escrita como algo sempre provisório em função de novas possibilidades. Fica a critério do leitor completar ou complementar as lacunas, e os ajustes ficam para nosso próximo encontro.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Cartilhas, para quê?*. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

_____. *Ensino de leitura na escola primária de Mato Grosso: contribuição ao estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. 418 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

_____. *Ensino de leitura e grupos escolares Mato Grosso 1910-1930*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. *Memória da cultura escolar mato-grossense: ensino primário, práticas de leitura e de escrita em grupos escolares, escolas reunidas e isoladas (1910- 1970)*. Relatório de Pesquisa. Cuiabá: FAPEMAT, 2010. Digitado.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca I. Pereira (Org.). *História da alfabetização*:

¹¹ Diana Gonçalves Vidal coordena pesquisa atual sobre essa temática, evidenciando a riqueza de dados e de leituras possíveis do que ficou registrado em fins do século XIX. Alguns dados dessa pesquisa foram apresentados pela autora em sua exposição no I SIHELE.

produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG, FaE, 2006, p.191-219.

AMARAL, Ieda Ramona. *Concepções e práticas pedagógicas de professoras aposentadas (1985-2005)*. 2008, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

ARAÚJO, Vanuzia dos Santos. *Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha (Guiratinga / MT 1971-1998)*. 2009, 400 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

BURKE, Peter. *O que é a história cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução M. M. Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. Comunidade de leitores. In: _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1999, p. 11-31.

D'ÁVILA, Antonio. *Práticas escolares (de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário)*. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Livraria Acadêmica: Saraiva: Cia-Editores, 1946. v. 1.

FARIA, Luciane Miranda. *As práticas de alfabetização na Escola "Dom Galiberto"– Cáceres –MT (1975-2004)*. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

FRADE, Isabel Cristina da Silva et al. *Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais; construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1870-1997)*. Belo Horizonte, 2000. Projeto de Pesquisa Interinstitucional. Digitado.

GALHARDO, Thomaz. *Cartilha da infância*. 129. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Tradução Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p.7-12.

HOUAISS, Antonio; VILAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-44, jan/jun 2001.

MATO GROSSO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Registro geral do estabelecimento escolar: Ensino Público Estadual - Curso Primário, Escola Mista Córrego Fundo (Prof. Henrique da Costa Neves)*. Diamantino, MT, [1939].

- MEIHY, José Carlos Debe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- MENEGOLO, Elizabeth. *O ensino da produção textual escrita em uma escola de Cuiabá-MT: do prescrito ao realizado no período de 1990 a 2000*. 2006, 236f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- MENEGOLO, Elizabeth D. da C. Wallace; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 16, 2007, Campinas, l. *Anais... Diários de classe: traços históricos de um ensino de língua*. Campinas/UNICAMP:ALB, 2007, 1 CD ROM, comunicações.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- ROCHA, Jeane Maria de Freitas. *Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006)*. 2008.167 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)—Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010.
- SOUZA, Terezinha Fernandes Martins. *Alfabetização na escola primária em Diamantino-MT (1930-1970)*. 2006. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1992.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas escolares de leitura e de escrita na primeira metade do século XIX: o que nos dizem os mapas de frequência (Comunicação oral). In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA, 8-10 set. 2010, UNESP, Marília. *Anais do I SIHELE*. Marília-SP: 2010.
- ZAIA, Iomar Barbosa. *Escrituração escolar: produção, organização e movimentação de papeis nas escolas públicas paulistas*. 254 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DA CULTURA ESCRITA: DISCUTINDO UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

INTRODUÇÃO

Início a reflexão retomando alguns movimentos de fortalecimento do campo da história da alfabetização desenvolvidos no âmbito do projeto interinstitucional, por mim coordenado, denominado “Cartilhas escolares – ideários, práticas pedagógicas e editoriais: construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT – 1870-1996)”. Implementado em 2001, esse projeto passou a contar, em 2005, com a participação de mais três estados brasileiros — Rio de Janeiro, Espírito Santo, Amazonas —, num acordo de cooperação de pesquisa.

O programa integrado de pesquisa reuniu, em sua primeira etapa, pesquisadores de interesses diversos, que giravam em torno da própria alfabetização, da história da educação, dos impressos, dos métodos de leitura, da história intelectual de autores regionais e de centros de inovação educacional, visando a preencher lacunas identificadas na produção brasileira sobre o tema. Os principais objetivos do projeto foram a localização de fontes, a constituição de acervos, a produção de repertório analíticos e a realização de estudos que aprofundassem a temática da história da alfabetização nos três estados brasileiros.

Quando organizamos o grupo de pesquisa, em 2001, destacava-se o trabalho de Magnani, em 1997, citado por Frade e Maciel (2006) e sua publicação em Mortatti (2000) que, recortando o período de 1876, ano de publicação da *Cartilha maternal*, de João de Deus, e o ano de 1994, desenvolveu um trabalho detalhado, problematizando as principais disputas em torno dos métodos de leitura no Estado de São Paulo; de Amâncio (2000), que, estudando a implementação de grupos escolares no Estado de Mato Grosso, abordou também a circulação de materiais de alfabetização; e de Francisca Maciel (2001), que desenvolveu uma pesquisa sobre a professora Lúcia Casasanta e o método global de contos no Estado de Minas Gerais.

Tendo em vista essa empreitada, optamos por focalizar a pesquisa em testemunhos escritos sob a forma de livros, por entendermos a importância desse material para a compreensão dos ideários e das práticas de alfabetização e também dos processos editoriais que possibilitam uma primeira via de acesso à cultura do impresso, pois, em determinados períodos históricos, grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

Considerando as trajetórias e os percursos de formação dos componentes do grupo e negociando a importância de também investigarmos os impressos como produtos editoriais, tínhamos, ainda, como pressuposto que o estudo histórico das cartilhas se inseria na necessidade de construir mais organicamente uma história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil. Os impressos passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais/culturais. Além disso, partilham de similitudes com outros impressos, ou se oferecem como seu contraponto devido a algumas especificidades de uso e formato. No entanto, já apontávamos também para a necessidade de

[...] constituir um conjunto de fontes documentais relevantes para a compreensão da história da alfabetização e do livro didático, mediante catalogação e análise de documentos oficiais, tais como relatórios de província, indicações de revistas oficiais, programas de ensino, correspondências em torno de pedidos e envio de livros às escolas, assim como um banco de dados mediante o uso da história oral, envolvendo as práticas de autores, professores e alunos em torno de livros de alfabetização. (FRADE; MACIEL, 2006, p. 16).

Conforme relatamos em nosso livro *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Século XIX e XX)* (FRADE; MACIEL, 2006), diante da incipiência de trabalhos que abordavam a faceta histórica da alfabetização, teríamos que assumir uma postura de arqueólogo, buscando inventariar, selecionar, interpretar, para configurar um objeto ainda pouco explorado. Ressaltávamos, também, a grande dificuldade de localização das fontes, inclusive, materiais didáticos, tais como as cartilhas utilizadas no final do século XIX e início do século XX. Num primeiro balanço publicado em Frade e Maciel (2006), conseguimos localizar acervos e cartilhas, totalizando 552 exemplares, descritos em fichas analíticas que constituíram uma base de dados, possibilitando, em cada estado do país, cruzar informações sobre títulos, autores, editoras, localidades, entre outros aspectos.

Os resultados decorrentes dessa fase de mapeamento e análise de fontes regionais, ainda não tratadas em pesquisas anteriores, evidenciaram não apenas os livros ou disputas metodológicas, mas também a especificidades de produção ou consumo em cada estado, a circulação dos livros, a compreensão das estratégias empregadas por diversos atores/instituições para sua circulação e para a configuração de práticas de ensino da leitura e da escrita nas diferentes regiões investigadas. Além disso, destacaram-

se, também, as principais instituições que configuraram os movimentos de alfabetização, os intelectuais, os autores, os materiais e os contextos educacionais que explicaram alguns fenômenos investigados.

Dessa forma, os estudos produzidos naquele período foram direcionados para inventariar outros documentos que possibilitassem trabalhar esse fenômeno multifacetado, envolvendo os próprios livros, mas também fenômenos educacionais e editoriais visando não perder de vista um conjunto de condições que permeiam a circulação de livros.

Como o primeiro trabalho visava a dar visibilidade às fontes em cada estado, destacar aspectos mais gerais da produção e circulação de livros e concentrar-se num livro ou autor produzido na região, várias possibilidades ficaram em aberto. Na obra *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola* (SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010), já aparecem estudos monográficos sobre autores, métodos, materiais, alguns voltados para uma regionalização, outros voltados para questões mais amplas da história da alfabetização e da leitura no Brasil, e ainda estudos de revisão de pesquisas, mostrando que o movimento de constituição desse campo se fortaleceu e se ampliou.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES CONCEITUAIS

Para problematizarmos um campo em configuração, a história da alfabetização, e trabalharmos adequadamente com seu conceito e repercussão metodológica, é necessário fazer uma reflexão em dois sentidos.

Em primeiro lugar, precisamos refletir sobre as tendências que vão-se configurando nesse campo de estudos, buscando contemplar os seguintes aspectos: a) o que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita e sua relação com o que chamamos de alfabetização; b) a identificação do momento em que esse ensino/aprendizado ocorre, ou seja, do tempo de aquisição de uma competência gráfica; e c) a identificação das técnicas intelectuais que são construídas para que a escrita, como sistema e como prática, seja transmitida às novas gerações e como isso envolve metodologias e racionalidades gráficas presentes nos materiais.

Buscando identificar o fenômeno e qualificá-lo, podemos recortar o conceito de alfabetização, tomando como foco os processos de transmissão e aquisição de habilidades individuais, de destrezas específicas (MAGALHÃES, 1999; SOARES, 1985) e/ou como um “tempo de aquisição” (GÓMEZ, 2003). Quando se aprende a ler e a escrever, aprende-se um sistema arbitrário, dotado de certa permanência como sistema, e exercita-se o uso de instrumentos e suportes que acompanham, no corpo, as aquisições cognitivas e culturais. Podemos dizer que essa transmissão/aprendizado de uma competência gráfica (PETRUCCI, 1999) é marcada por rituais e conteúdos específicos e pode ser recortada como objeto de análise da história da alfabetização, para distingui-la razoavelmente dos estudos sobre a história da leitura.

Considerando algumas tradições de estudo que se concentram mais nos efeitos da alfabetização do que nas habilidades e pedagogias envolvidas (GRAFF, 1990; MAGALHÃES, 1999), temos que pensar no caráter social, histórico, cultural, político, discursivo e ideológico da área de estudos, indagando: ao investigar a história da alfabetização, contemplando os sujeitos, os espaços e os materiais que são “testemunhos da escrita” e tratando a alfabetização como o ensino/aprendizagem de habilidades específicas, estaremos deixando de fora os efeitos sociais de seu domínio?

Reconhecemos que vários estudos empreendidos no Brasil se concentram na investigação dos processos escolares de transmissão/apropriação da tecnologia da escrita, mas, se formos definir provisoriamente um campo de estudos específico, podemos conceber uma história da alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade.

Uma segunda questão diz respeito ao conjunto de expressões que, possivelmente, designam práticas e que mostram a historicidade dos próprios termos.

Uma pista para indagar nomenclaturas e o que elas significam ou constroem discursivamente pode ser seguida quando descobrimos nos discursos e materiais conservados o uso dos termos “leitura”, “primeiras letras”, “rudimentos da escrita”. Essas terminologias têm raízes na própria cultura escrita, mas também podem ser confundidas com os próprios termos utilizados para designar um grau escolar, como é o caso de “Escola de primeiras letras”, que pode ser identificado nas primeiras leis de ensino no Brasil, no início do século XIX. Nomear um nível de ensino pela evocação de coisas “primeiras” também mostra a força do aprendizado da leitura como tarefa essencial da escola. Nas leis de ensino do período imperial, a partir de 1827, e das províncias em meados da década de 30 do século XIX, aparece o termo “primeiras letras”, que se confunde com a própria habilidade de domínio da leitura e escrita (INÁCIO, 2003, 2006).

O termo “rudimentos da escrita” indicia para outra especificação: um tipo de aprendizado primeiro, condição para desenvolver as outras práticas de leitura. O termo “método de leitura”, identificado em alguns títulos de livros para iniciantes nos primeiros anos da educação escolar, é também um indicador de que o aprendizado inicial é marcado com um ritual de passagem específico para leitura e não necessariamente para a escrita.

Em geral, se olharmos os dados do passado com categorias que herdamos do final do século XIX, podemos correr o risco de colocar no mesmo bojo, por exemplo, as habilidades de leitura e aquelas relacionadas ao aprendizado da escrita, como componentes de um processo simultâneo. Analisando materiais e práticas, descobrimos que nem sempre as práticas de leitura e de escrita aparecem juntas no ensino inicial,

em alguns momentos da história. Se, por um lado, aparecem no mesmo período, não se pode dizer que ações parecidas entre si são praticadas com elas. Por outro lado, a presença ou ausência de materiais para inscrever (penas de ganso, lápis de pedra para lousa, penas metálicas, lápis) e para receber essa escrita (lousa, folhas soltas, cadernos, dentre outros) fazem com que a materialidade envolvida no ato de escrever seja, ora um problema para a execução da escrita na escolarização e, quem sabe, nas práticas sociais de seu uso, ora um condicionante para produção de novos gestos que precisam ser aprendidos na escolarização (FRADE, 2009).

Por outro lado, ainda, se pensarmos nos efeitos da alfabetização nos discursos que se constroem fora da escola, na imprensa do século XIX, verificamos que, quando se fala em alfabetização, esta se confunde com a própria instrução e com a escolarização.

Enquanto a escolarização e a cultura escolar conformam o tipo de aprendizagem de certo período de vida de crianças e jovens, configurando novas técnicas para o manuseio de objetos da cultura escrita e modos de transmissão do sistema de escrita, o saber ler e escrever no uso social aparece na reforma eleitoral brasileira de 1870, de forma genérica (FERRARO, 2009). No entanto, na operacionalização concreta decorrente das restrições ao voto, pode ser apreendido um conceito de alfabetização, quando analisamos a descrição da habilidade requerida no momento do voto: saber assinar o nome, ter a assinatura reconhecida e escrever de forma autônoma e individual o nome dos candidatos, ou seja, pode ser uma escrita de memória e de cor. A questão que distingue essa perspectiva daquele referida ao início da escolarização é a idade mínima: 21 anos e sua vinculação com alguns outros atributos financeiros e sociais, ou melhor, “saber ler e escrever” está vinculado a outros domínios e a direitos civis.

De forma mais ampla, segundo Ferraro (2009), a partir da reforma eleitoral brasileira de 1870, que pretendeu excluir como eleitores aqueles que não sabiam ler e escrever, os debates empreendidos no Brasil apresentam um marco no sentido de pontuar a emergência do *analfabetismo* como problema nacional e como categoria discursiva. No entanto, não se verifica na mesma lei o termo “alfabetização”. No conjunto de fontes utilizadas pelo pesquisador — o projeto de lei e as atas relacionadas à sua discussão—, embora apareça o termo “analfabetismo” para designar quem não domina a escrita, o seu oposto aparece assim descrito, no artigo 94: “[...] para o fim de só poderem votar os que, *sabendo ler e escrever*, tiverem por bens de raiz, capitais, indústria, comércio e emprego, a renda líquida anual que for fixada em lei, nunca inferior a quatrocentos mil réis.” (FERRARO, 2009, p. 58).

Assim, ler e escrever não são fenômenos de massa em alguns países em determinados momentos históricos e não é a alfabetização que aparece como fenômeno visível. Considerando, por exemplo, que no mesmo debate da lei eleitoral citada há

indícios de que apenas 1/10% da população brasileira sabia ler, poderíamos, então, estudar o analfabetismo e sua história e, com isso, aspectos da oralidade.

Se adotamos uma perspectiva escolarizada, nosso interesse pedagógico para ver o fenômeno da escrita e suas práticas na escola acaba por confundir a escrita com a própria instituição que a conforma ou que é conformada pela escrita: a escola. Reconhecemos o peso que a escola exerce na sociedade brasileira na transmissão da cultura escrita e não podemos desconsiderar que temos maior facilidade em recuperar fontes para a história da alfabetização escolar. Entretanto, dados obtidos sobre algumas circulações entre práticas e materiais utilizados nos espaços domésticos, religiosos e escolares mostram que, se queremos investigar historicamente o fenômeno da aquisição da escrita, precisamos extrapolar o espaço escolar.

Tendo em vista essas questões, temos optado por trabalhar uma história da alfabetização a partir da instância escolar de transmissão dessa tecnologia, mas sem perder de vista o diálogo com outras esferas da sociedade e com campos de pesquisa que permitem ampliar esta análise.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS TENDÊNCIAS

Podemos dizer que os estudos brasileiros que têm configurado a área da história da alfabetização são influenciados pela formação de quem pesquisa (pedagogos, historiadores, linguistas), que se valem das contribuições da história da educação como campo predominante e que investigam o tema com forte interesse pedagógico uma das facetas do fenômeno (SOARES, 1895).

Numa análise panorâmica sobre o que predomina nesses estudos, constatamos que, no Brasil, a maioria dos estudos históricos sobre alfabetização têm-se concentrado nos espaços escolares, nos materiais escolares e nos discursos de intelectuais e professores. As indagações que advêm desses estudos são conformadas e reinventadas a partir de alguns pontos de partida: compreender os aspectos metodológicos e ideológicos da alfabetização escolar, como revelam os estudos de Mortatti (2000) e Trindade (2004).

No Brasil, constatamos, também, uma forte tendência de estudos sobre as metodologias de alfabetização, sobre os movimentos pedagógicos de inovação e sobre os livros que os constituem. (FRADE; MACIEL, 2006; SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010). Nesse sentido, parece que perseguimos as inovações, numa visão quase evolutiva dos métodos. No entanto, quando olhamos para as permanências apenas visando a identificar movimentos de resistência às inovações pedagógicas, compreendemos menos as próprias permanências e o papel dos agentes que cuidam da transmissão da escrita, por fora dos movimentos oficiais e pedagógicos e mesmo por fora da escola.

Ao olhar de forma recorrente para métodos de alfabetização, esquecemos-nos de que a escrita conforma a própria escola e tem funções culturais que não temos investigado. Nos estudos que focalizam a constituição dessa escolarização e não naqueles que anunciam fazer uma história da alfabetização, são mais destacados os materiais, os gestos, a relação da escrita com os tempos e os comportamentos que constituem a cultura escolar. Assim, na história da alfabetização que estamos produzindo, pouco se discute sobre os objetos de escrita e sua relação com desdobramentos pedagógicos que vão além de uma metodologia da alfabetização, mas que constituem as materialidades e a cultura escolar.

Tendo em vista esse movimento e o contato com pesquisas desenvolvidas em outros países, também se constata que, no Brasil, ainda não se configura um campo de investimentos em história da alfabetização, em geral, de caráter quantitativo, que contemple períodos de longa duração, à moda dos estudos de Harvey Graff (1990) e Justino Magalhães (1999) e que extrapole a esfera de transmissão escolar. Por outro lado, o campo de estudos sobre a história da leitura e do livro está em franca expansão, mas não focaliza a alfabetização (ABREU, 2000; ABREU; SCHAPOCHINIK, 2005).

No entanto, constatamos que há pesquisas de história da educação que não tomam a alfabetização como foco, mas que, ao trabalharem com a instituição das próprias Escolas de Primeiras Letras, apresentam dados e pistas sobre materiais, condições e formas de organização da alfabetização (INÁCIO, 2003, 2006; SILVA, 1999). Há, também, estudos da história ou da história da educação não-escolar que trazem pistas sobre outros modos de transmissão da escrita (LIMA E FONSECA, 2008; MORAIS, 2007) e estudos históricos sobre autodidatismo que nos incentivam a tratar a história da alfabetização fora da esfera escolar (REIS, 2010). Sobre a história dos discursos sobre alfabetização, especialmente a partir dos censos e da documentação sobre proibição do voto dos analfabetos, destacam-se os estudos de Ferraro (2009) e Faria Filho (1999). Precisamos, também, investir no estudo de discursos e práticas não-escolares para analisar os efeitos culturais, sociais e políticos da alfabetização.

Assim, é certo que faríamos outras perguntas para estudar o analfabetismo ou a aprendizagem do ler e escrever se variássemos as instituições que transmitem os “rudimentos da escrita” e se olhássemos a demanda social para a aquisição da tecnologia que determinam práticas e usos relacionados à alfabetização, em determinado momento histórico.

Em seguida, será desenvolvida uma reflexão sobre algumas investigações individuais que tenho desenvolvido, buscando relacionar história da alfabetização com elementos da história do livro e seus formatos, e da própria cultura escrita.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA HISTÓRIA DO LIVRO, DA LEITURA E DOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA CULTURA ESCRITA

Considerando os aportes dados por Roger Chartier (2002) e o texto de Ana Maria Galvão (2010), que trabalha elementos para construção de uma história da cultura escrita, identificamos várias portas de entrada para estudar a história da alfabetização: as instâncias/instituições, os objetos, os sujeitos, os suportes e os meios de produção e a transmissão da escrita. Essa perspectiva nos ajuda a problematizar o que estamos investigando, com quais fontes e em quais espaços sociais, quando nomeamos a área de estudos como “história da alfabetização”.

Em se tratando da história dos objetos, precisamos, por um lado, dialogar com a história do livro, inspirando-nos nos estudos de R. Chartier (1994, 2002), Darnton (1992, 2010) e Hébrard (2001,2002), pois os livros escolares e não escolares para alfabetização portam saberes relacionados ao processo de alfabetização, mas eles também são objetos que configuram uma cultura gráfica, constroem dispositivos de pensamento e passam por circuitos de edição que dependem de influências materiais e comerciais.

Por outro lado, não devemos desvincular os estudos da história da alfabetização daqueles sobre a história da cultura escrita.

O termo “cultura escrita” é amplo e tem sido problematizado por Ana Maria Oliveira Galvão (2010), que o define do ponto de vista antropológico:

Mas, afinal, o que é cultura escrita? Certamente, essa não é uma definição simples nem isenta de polêmicas. Neste trabalho, assumimos que, se tomarmos o conceito de cultura em uma acepção antropológica, ou seja, como toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos criados a partir dessas relações, podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. (GALVÃO, 2010, p. 218).

Defendendo a ideia de que essa área específica é um modo de fazer história cultural, Antonio Castillo Gómez (2003, p. 105) acena como objetivo da história da cultura escrita: “[...] reunir, em uma história de longa duração, os diferentes suportes de escrita e as diversas práticas que a produzem ou que dela se apropriam.”. No mesmo texto, o autor acena com diversos “tempos do escrito”, designados como: “tempo da aquisição” (quando se acede à competência gráfica); “tempo da produção” (circunstâncias que intervêm no momento de criar ou fabricar um produto da cultura escrita); “tempo da recepção” (quando focamos o leitor e suas apropriações); e “tempo da conservação” (referido a quais instituições que têm desenvolvido historicamente a competência sobre o patrimônio escrito). A partir da similitude com alguns desses aspectos, podemos dizer que há fortes relações entre a história da alfabetização e a história da cultura escrita.

Precisamos relacionar a ideia de alfabetização como “tempo da aquisição”, com a escolarização e com a cultura escrita mais ampla. Analisando dados sobre a cultura escrita e sua escolarização no Estado de Minas Gerais, no início do século XIX (FRADE, 2010f), percebemos como ainda é tênue a constituição da escola e, nos registros escolares, aparecem indícios sobre a relação entre as práticas orais e escritas e outras práticas sociais, como a dos ofícios religiosos. Dados sobre o perfil dos docentes de primeiras letras, no mesmo período, nos motivam a pensar relações entre suas profissões e possíveis vinculações entre o domínio da escrita e pertencimento a certos grupos de ofício. A própria composição do perfil étnico-racial e geracional dos alunos, assim como a descrição de suas aquisições da escrita remetem para oportunidades de aprender a ler e escrever fora dos espaços escolares. Assim, é a precariedade da escola ou o processo inicial de sua configuração que nos remetem para práticas de fora dela. Além disso, nosso olhar sobre a alfabetização escolar não pode ser embaçado pela visão pedagógica/metodológica escolar dos fenômenos de escrita.

O ESTUDO SOBRE LIVROS PARA ENSINAR A LER E ESCREVER E ALGUNS MODOS DE INTERROGÁ-LOS

Em várias pesquisas que temos empreendido, procuramos reunir os estudos educacionais sobre a alfabetização com aqueles que dialogam com o mundo do livro e da leitura (FRADE; MACIEL, 2006; FRADE, 2005, 2007, 2010a, 2010b). As principais referências para essa ampliação encontram-se nos estudos de Roger Chartier (1994, 2002), Darnton (1992, 2010, Abreu (2000) e Gómez (2004), que nos obrigam a olhar os processos editoriais e materiais dos textos, sua produção, distribuição e circulação, mostrando fatores que instituem um tipo de razão gráfica no mundo da oralidade. Mesmo quando se referem à escolarização, há vários estudos que nos enviam para outros modos de aquisição e transmissão da cultura escrita. Dentre eles, destacam-se os estudos específicos sobre manuais didáticos de Anne-Marie Chartier (2007) e de Alain Choppin (1992, 2002); de Jean Hébrard (1996, 2001, 2002) sobre manuais de leitura, a escolarização dos saberes elementares e alguns específicos sobre o autodidatismo (HÉBRARD, 1996 , GALVÃO et al., 2007).

Ao empreender estudos sobre livros de alfabetização, tomando-os como fontes e impressos, precisamos também atentar para sua morfologia e aspectos da sua materialidade, conforme nos inspira Mckenzie (1991), reunindo mais informações sobre a forma dos livros para ensinar os rudimentos da leitura (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002). Ressaltamos que o livro, como objeto material, representa não apenas uma pedagogia para ensinar a ler, mas também constrói horizontes de leitores e representações sobre uma cultura gráfica e material de um período. Essa representação construída não apenas pelos conteúdos, mas também pela forma de encadernação, tipo de impressão, de papel e pela configuração gráfica, é mais significativa ainda quando

pensamos que se trata do primeiro material em forma de livro, que será manuseado pelos aprendizes leitores.

Tendo em vista essas influências, a questão que se apresenta é a seguinte: o que fazemos em nossos estudos históricos, quando olhamos para as mesmas fontes, livros para ensinar a ler, relacionando alfabetização e cultura escrita?

Quando tomamos os livros como fonte para a história da alfabetização e para a história da cultura escrita, são necessárias algumas definições. Uma questão de âmbito mais geral refere-se à definição dos livros para alfabetizar. Uma delas seria a de que livros para alfabetizar são aqueles que apresentam um aparato pedagógico específico para introduzir os leitores no domínio da tecnologia da escrita. No entanto, a própria história da alfabetização nos mostra que essa definição não é suficiente.

Em primeiro lugar, existem livros dirigidos ao aprendizado inicial da escrita que se revelam como tal apenas pelo uso e não pela destinação explícita. Ou seja, o mecanismo que identifica um livro que visa explicitamente ao ensino da tecnologia precisa ser estabelecido por fora do livro. Disso decorre a ideia de que nos escapa um conjunto de informações sobre como se aprende a ler, que só podemos encontrar nos depoimentos de leitores. Os livros, desse modo, não apresentariam uma preocupação metodológica, porque é possível usar procedimentos herdados que permitem aprender a ler observando a página e sua relação com a oralidade, seja num processo de recitação de textos decorados, seja por soletração de qualquer palavra que se vê na página.

Em segundo lugar, se investigamos livros escolares para alfabetizar, produzidos para a instrução pública, convém dialogar com um conjunto de investigações sobre a história do livro e das leituras destinadas a grandes públicos. Essa é uma dimensão que nos envia para outras materialidades, pois não podemos esperar de livros dirigidos a uma educação pública as mesmas qualidades materiais de livros luxuosos, dirigidos a classes abastadas ou à burguesia. Uma diferença, por exemplo, é encontrada no caso de livros franceses, quando comparamos livros como os abecedários impressos em Troyes nos séculos XVII e XVIII (HÉBRARD, 2002) e os chamados alfabetos luxuosos, dirigidos às famílias para iniciação à leitura dos filhos no século XIX, na França (LE MEN, 1984; CHARTIER, A.-M., 2007).

No Brasil, quando encontramos discursos que denunciam a ausência de material para ensinar a ler nas escolas, também verificamos como se apresentam os primeiros materiais, sobretudo o livro de Abílio César Borges, um dos mais usados nas escolas brasileiras, antes do aparecimento de propostas inovadoras, como as de Hilário Ribeiro e de Felisberto de Carvalho. O trecho citado abaixo, retirado do romance *O Ateneu*, de Raul Pompeia, indicia para alguns desses aspectos materiais da cultura escrita do período ao revelar como eram rudimentares as técnicas, o modo de fabricação e a qualidade tipográfica dos livros para ensino inicial da leitura:

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à sustância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas, com o ofegante e esbaforido concurso de professores, prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto, dos confins da pátria. (POMPÊIA, 1995, p.22).

Nesse sentido, o livro como objeto material não pode ser relacionado apenas a uma pedagogia para ensinar a ler; é preciso interrogar sobre o modo como esse objeto aparece no horizonte de leitores que vão conviver com a cultura gráfica e material de um período. Essa representação construída pela forma de encadernação, tipo de impressão e papel e pela configuração gráfica tem um peso maior quando pensamos que esse pode ter sido, para muitos, o primeiro material em forma de livro manuseado pelos leitores.

Em função dos objetivos que guiam sua produção, os livros escolares também não são objeto para contemplação, distinção ou entretenimento. São dirigidos a vários segmentos de sujeitos escolares com a intenção de favorecer uma pedagogia. E em torno dessas diferentes intenções pode ser construída uma morfologia. No caso dos livros de alfabetização, que se mesclam com livros de leitura, há ainda uma especificidade: em determinados momentos, eles são portadores do conjunto de saberes de várias áreas e o objeto leitura, como foco do ensino, fica parcialmente subsumido nos conteúdos dos textos.

Nessa linha, encontramos livros que podem reunir aparatos para ensinar a ler e uma parte de conteúdos religiosos, como o *Syllabario Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas*, de J. R. Galvão, publicado em 1879. Sobre os livros religiosos, com ou sem aparato para o ensino inicial da leitura, precisamos implementar mais estudos sobre os catecismos que circularam no Brasil até o século XIX, pois, em outras regiões da América Latina, esses materiais apresentam características híbridas, conforme Frade (2010c). O próprio termo “silabário” e mesmo o que ele designa deve ser melhor pesquisado. Ao invés de considerá-los como objetos que não merecem estudos por serem signos do atraso pedagógico, podemos tomá-los como suportes e como um dos modos de nomear livros que se estende ao século XX (FRADE, 2010c).

Assim, se considerarmos que os livros para alfabetizar conjugam, em algum momento, aparatos pedagógicos de transmissão da escrita com conhecimentos enciclopédicos, como se pode constatar no *Primeiro Livro de Leitura*, de Abílio César Borges (1867) e no *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho (1892), podemos dizer que fazer história da alfabetização é também fazer história dos livros de leitura.

Por outro lado, os conteúdos dos textos que aparecem ao final dos livros de leitura têm que ser analisados, tendo em vista que há uma grande diferença entre conteúdos enciclopédicos que acompanham os primeiros livros de leitura e aqueles textos mais extensos que aparecem nos livros com uma diminuição gradativa de tipos gráficos e que visam a uma certa competência de leitura de livros de coleção graduada que virão posteriormente (FRADE, 2010e).

No final do século XIX, há livros que vão ter um número mais reduzido de páginas, cuja preocupação maior é apresentar o aparato didático para decifração, com pouco investimento nos outros conteúdos dos textos. Possivelmente livros que apresentam apenas a intenção de alfabetizar não são os únicos modelos para uma investigação de uma história da alfabetização, como é o caso da *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro (1887), embora cartilhas desse tipo possam anteceder ou conviver com modelos híbridos, num período em que há livros que juntam aparatos para ensinar a ler com conteúdos enciclopédicos e religiosos.

Ao fazer uma história da alfabetização, por intermédio da fonte livro, não podemos deixar de lado os livros não escolares que visam a ensinar a ler, como os abecedários populares, que se carregam como folheto e que ainda são editados e circulam nos meios populares, sobretudo no Nordeste. Para evidenciar relações entre o popular, o escolar e o não-escolar, precisamos reforçar estudos sobre as denominadas “Cartas do ABC”, muito citadas em vários textos memorialísticos e pouco conhecidos por nós. As referências a esse material sempre estão relacionadas a sua precariedade e a seu conservadorismo. Em que pese essa dominação escolar no campo da alfabetização, esses livros populares de circulação escolar e não-escolar foram e continuarão sendo utilizados ainda por muito tempo, mesmo perdendo a legitimidade pedagógica, o que nos desafia a não construir uma visão evolutiva dos métodos.

Embora um olhar pedagógico que focaliza a metodologia não os considere objetos nobres de pesquisa, é exatamente a sua permanência para além da escola, uma vez que são editados até o presente, que nos obriga a pensar fenômenos que o discurso pedagógico autorizado não controla. Sua permanência, para além da adoção ou recusa de sua utilização escolar, nos incita a investigar o que esse tipo de material impresso representa e analisar tanto sua força pedagógica quanto seu fenômeno editorial de produção em larga escala, fora do circuito das livrarias e grandes editoras.

Seriam eles parecidos com os abecedários populares encontrados por Jean Hébrard, na biblioteca de Troyes? Teriam conteúdo laico ou religioso? Seriam puramente formulados por princípios linguísticos, contendo tabelas de letras, de sílabas, de nomes? Seriam utilizados em espaços escolares ou não-escolares no mesmo momento? Seriam livros populares para leitura de mais tipos de textos ou apenas para o que a antecede? Como foram impressos fora do circuito regular da edição, em tipografias locais?

Considerando também o fenômeno da aprendizagem da escrita a partir da audição de cordel (GALVÃO, 2006), não poderíamos, então, nos contentar apenas com o estudo dos livros escolares para compreender o modo como se transmite a alfabetização. É por isso que somente perguntas sobre alfabetização e seus métodos legitimados não dão conta de compreender determinados fenômenos da história do livro e da cultura escrita.

De outra forma, também devemos nos perguntar: como as formas dos livros dialogam com os públicos visados para a escolarização? Retomando alguns livros que encontramos no início do século XIX, indagamos sobre quem é seu destinatário (aprendiz ou mestre) e sobre seu uso individual e/ou coletivo. Um exemplo é o livro *Expositor Português ou rudimentos de ensino da língua materna*, de Luis Francisco Midosi¹, que traz instruções para o professor no corpo do livro.²

Além disso, fazer a história da alfabetização a partir do livro exclui outros formatos? Essa é uma discussão muito pertinente, pois dados obtidos em estudos que estão sendo desenvolvidos indiciam para o uso de materiais que não são livros: são tabelas e tábuas que parecem ter como suporte de uso tabuletas.

Nº 3- Rellação dos utencilios, que exige com mais urgência a Aula do Ensino Mutuo desta Imperial Cidade
 30 Exemplares da Grammatica Brasileira por Borges Carneiro (vendem-se na Typografia de Silva) 30 Ditos de Arithmética conforme as regras de Bezout (na mesma typografia)
 30 Ditos da Doutrina Christã (dito)
 10 Ditos das regras de Orthografia (dito)
 40 Traslados impressos, e diferentes
 Tabellas das formas do alfabeto
 D^a dos caracteres numericos
 Ditas de sylabas de duas letras
 Ditas de ditas de três
 Ditas de ditas de quatro
 Ditas de ditas de cinco
 Ditas que contenhão articulações maiores com divisão de sylabas [...]
 Ouro Preto 3 de Maio de 1832.
 Luiz Fortunato de Sz^a Carv.
 Fonte: Arquivo Público Mineiro. Identificação: PP 1/42CX. 01Envelope:47. Fl. 3

No Brasil, na província de Minas Gerais, há menção a este tipo de material no início do século XIX, possivelmente não pela ausência do formato códice na escolarização, uma vez que, no mesmo pedido, se solicitam livros para outros segmentos de alunos e para professores. Conclui-se, então, que esses são materiais construídos especialmente

¹ Imagens deste livro foram consultadas em: Assunção (2009).

² Encontramos exemplos parecidos no caso da França, nos livros denominados *Methodes de lecture par M.A. Peigné* e no *Syllabaire Régimbeau*, que mesclam instruções aos professores e atividades para o aprendiz, na mesma página.

como aparatos pedagógicos para ensinar, em partes e em tabelas específicas, cada passo do ensino da leitura para iniciantes.

Uma relação desse tipo de material com o ensino monitorial, no qual cada banco se constitui em uma classe, pode explicar a escolha desse formato, mas também podemos deduzir que, considerando aspectos relacionados à economia do livro e do uso, folhas soltas são mais econômicas, na medida em que se usa página por página. Em decorrência disso, não temos um leitor que manuseia um conjunto de páginas que se seguem, mas que se fixa muitas vezes numa mesma página. Supõe-se que um leitor só mudaria de tabela, quando dominasse a anterior, e há efeitos pragmáticos na condução pedagógica do processo: cada página é um tipo de dispositivo pedagógico diferenciado.

Assim, há uma forte relação entre suporte e gesto-manuseio e possivelmente deve ser necessário o domínio de um tipo de razão gráfica que se apresenta sob a forma de tabela, que é também um dos modos de designar o material por sua relação com um projeto gráfico que cruza linhas horizontais com verticais. Além disso, outros pedidos de tábuas ou tabuletas para as tabelas mostram o suporte madeira como componente da materialidade que visa ao manuseio e à conservação (FRADE, 2010c).

Para além das explicações pedagógicas ou de leitura, quem produz esses impressos? Quais locais possuem tipografias que prestam serviços às escolas do período? Ao investigar esses materiais, podemos dizer que há impressos que não são livros e que compõem os gestos e as habilidades dos futuros leitores de “livros de verdade” em formato de códice. Haveria outros materiais impressos a investigar relacionados ao domínio da leitura e da escrita, além dos livros? Haveria materiais em forma de livro manuscritos? Essas são perguntas que se referem ao mundo da cultura escrita e da alfabetização, conjuntamente.

Há, ainda, outras questões relacionadas à materialidade que implicam certas desconfianças: podemos considerar que os conteúdos presentes nos livros são decorrentes apenas de escolhas pedagógicas da alfabetização? A atenção a aspectos puramente materiais da edição nos faz ter algumas desconfianças para a análise de conteúdos da alfabetização. Estudo que empreendi sobre a *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto, produzida em 1906, revela que os textos escolhidos podem ter relação com o acesso a gravuras, e não o contrário (FRADE, 2005). Além disso, não é apenas o método de alfabetização, mas o método mais geral, o intuitivo, que condiciona o formato dos textos. O olhar do pesquisador sobre como se distinguem, ou como se relacionam, nos livros, os métodos de ensino de cunho mais organizativo (simultâneo), o método como paradigma mais amplo de conhecimento (método de ‘lição de coisas’ ou intuitivo) e os métodos de alfabetização (sintéticos ou analíticos) mostra que não podemos ver o livro apenas sob o prisma da alfabetização como pude evidenciar no estudo sobre as edições da *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto, e no estudo sobre a *Cartilha Proença*,

de Antonio Firmino Proença. (FRADE, 2005, 2010d). Temos, então, que relativizar a análise dos conteúdos ideológicos e de alfabetização às condições materiais de fabricação dos livros e aos paradigmas mais amplos de educação que extrapolam a “alfabetização” ou a intenção de apenas ensinar a ler e escrever. Ao perguntar – o que essas imagens significam? – devemos também indagar: por que é essa imagem que está aqui?

Por fim, como os aspectos gráficos se relacionam com a pedagogia ou com o campo da edição? Nesse sentido, considerando a relação entre forma, dispositivo de pensamento e construção de sentidos (MCKENZIE, 1991; CHARTIER, R., 2002), temos que pensar no livro como objeto gráfico, campo de estudos da produção editorial, portanto, da cultura escrita mais ampla e, ao mesmo tempo, pertinente para os estudos da história da alfabetização. Assim, além de ampliar os estudos sobre a forma dos impressos ou sua constituição como objeto, precisamos também analisar, para além dos seus conteúdos e para além dos métodos de alfabetização declarados, quais são os aparatos gráficos que explicam a especificidade dos livros para iniciantes, ou seja, o que sua materialidade diz sobre os dispositivos de pensamento para pensar o próprio sistema de escrita e a cultura escrita que está presente nos impressos? Nesse sentido, tenho desenvolvido uma série de estudos, comparando edições de livros para alfabetizar, comparando livros de mais de um país, ou analisando como a presença de imagens, cores e dispositivos tipográficos dialogam, ora com os métodos de alfabetização, ora com as técnicas de produção dos livros, ora com pedagogias mais amplas (FRADE, 2005; 2007; 2010d; 2010e).

Um breve estudo comparativo sobre a configuração de páginas de livros franceses e brasileiros do século XIX, por um lado, mostra que, em algum momento, há uma explicitação clara dos gestos e modos de uso da página nos livros franceses. Além disso, e vários deles, a tipografia e outros recursos de edição são utilizados para mostrar fenômenos linguísticos envolvendo a diferença entre o que se fala e o que se registra, apontando que precisamos investir ainda no estudo das páginas dos livros (FRADE, 2010e).

Por outro lado, mesmo observando questões da história do livro e da cultura escrita, há fenômenos relacionados à edição de materiais que nos escapam, porque nos faltam fontes sobre as empresas editoras. Dispomos de poucos indícios sobre impressão e menos ainda de documentos sobre a relação autores/editores (FRADE, 2010a). O acesso a contratos depende de arquivos privados, daí a importância de documentos doados por família de autores em períodos recentes (FRADE, 2010d).

O que podemos concluir dessas reflexões? Parece que grande parte dos estudos que tomam os livros como objetos de investigação se concentram em seus conteúdos e disputas ou identidades metodológicas e deixam de fora aspectos de sua materialidade, fazendo uma história da educação e da alfabetização, sem buscar referências na história do livro e da cultura escrita. Talvez seja o tipo de indagação feita aos livros que não permite ir além da exploração dos conhecimentos pedagógicos que estão em disputa

em cada momento. Talvez isso ocorra por se acreditar que a investigação dos processos metodológicos dê conta de explicar nossos fracassos ou sucessos na transmissão da alfabetização.

No Brasil, apenas no final do século XIX é que aparecem manuais escolares nacionais para alfabetizar e é no final do mesmo século que aparece alguma influência que indicia uma metodização mais diversificada (MORTATTI, 2000; FRADE, 2007b). Dessa forma, como era possível aprender com métodos tão arcaicos? Conforme estudos da Anne-Marie Chartier (2007), constatamos que é também a partir de meados do século XIX que a tradição do método de soletração começa a ser rompida, na França. No entanto, aquele país já contava, entre o final do século XIX e início do século XX, com um dos mais altos índices de alfabetização da Europa: 70% contra 30% na Espanha e Portugal, por exemplo (GÓMEZ, 2004, p. 83). Isso nos obriga a pensar e a desconfiar na eficácia da metodologia como o principal elemento que explica o fracasso ou o sucesso em alfabetizar.

É necessário que haja uma série de condições para que um método ou um conjunto de materiais pedagógicos seja determinante: o interesse político, cultural e econômico pela alfabetização, a existência de livros com seu processo de impressão, divulgação e venda, de imprensa periódica, de espaços de distribuição e fabricação que barateiam o custo dos livros e de outros materiais, da fomentação dos usos da escrita no conjunto da sociedade. Esse é um indício de que não se faz história da alfabetização sem o estudo das outras histórias: da escolarização, do livro, da leitura e, enfim, da cultura escrita.

O estudo de materiais para alfabetizar, portanto, não indicia para o estudo da eficácia na alfabetização, mas para a compreensão de um dos fatores que a podem constituir: os livros e os métodos. Se não perseguimos essas relações, deixamos de explorar e ver, nas mesmas fontes, os aspectos que correlacionam as diferentes áreas e que nos fazem compreender os livros para alfabetizar no conjunto de fatores globais que explicam a cultura escrita de um período.

AS ATIVIDADES E OS MATERIAIS DISPONÍVEIS: UMA ARTICULAÇÃO PARA ALÉM DOS MÉTODOS E CONCEPÇÕES

Analisando a força dos métodos de organização do ensino, podemos dizer também que, algumas vezes, não seriam os métodos de alfabetização o fator principal em jogo, mas a produtividade das atividades de ensino que podem envolver um grupo de alunos trabalhando juntos. Nesse sentido, é interessante considerar os valores ou o papel que têm algumas atividades na organização pedagógica. Elas não parecem se referir, inicialmente, apenas aos conteúdos de ensino, mas à manutenção de uma “ordem” de funcionamento do grupo e dependem, sobretudo, dos materiais e instrumentos disponíveis.

Em texto que analisa a relação entre as práticas de leitura e de escrita e os materiais disponíveis no início do século XIX (FRADE, 2007, p. 16-17), ressalto que:

É preciso distinguir algumas diferenças entre as atividades vinculadas às práticas de escrita: uma que é relacionada aos aspectos materiais da utilização de objetos da cultura escrita, outra que se refere à organização das atividades em relação ao uso dos tempos escolares, outra que depende de materiais disponíveis e, além delas, uma quarta, que se liga especialmente à discussão dos métodos de ensino que têm o ensino da cultura escrita (leitura e/ou escrita) como conteúdo central. Por fim, é preciso separar as normatizações do período das práticas possíveis de serem realizadas com os materiais de leitura e de escrita de que se dispõe.

Observando mapas de desempenho de alunos (FRADE, 2007, 2010f) e o que se preconizava na primeira lei de ensino, de 1927 (INÁCIO et al., 2006) e ainda comparando-os com os discursos metodológicos e materiais do final do século XIX que começam a pregar o ensino simultâneo da leitura e da escrita, como os de Felisberto de Carvalho e de Hilário Ribeiro, constatam-se duas ordens de problemas: a que se refere às atividades de leitura e escrita prescritas em um método de alfabetização e talvez por um programa de ensino; e a que é determinada pelo modo de organização dos grupos coletivos de trabalho e por instrumentos e suportes disponíveis (lousa, caixa de areia, folhas, pena de ganso ou caneta-tinteiro).

Se, no Brasil e em outros países, os alunos desenhavam as letras em caixa de areia, antes de saber ler, possivelmente essa prática não era informada por uma teoria ou método de alfabetização. Sabemos também que é muito diferente aprender a ler e escrever, como habilidades que se complementam, quando se tem lousa individual ou caderno. Na Europa, por exemplo, o acesso a um bem material caro como papel e caderno retardou o surgimento de um discurso pedagógico sobre o ensino simultâneo de leitura e escrita, assim como a sua concretização em livros de leitura (CHARTIER, A.-M., 2007).

Recuperando um tipo de material, o caderno escolar, podemos dizer que seu uso no Brasil parece ter-se generalizado no final das três primeiras décadas do século XX, tendo em vista comentários feitos pelos adaptadores do livro de Felisberto de Carvalho que, numa edição de 1934, justificam a retirada da imagem da lousa das páginas do livro em função da tendência mais generalizada de uso de cadernos em substituição às lousas escolares. (CABRINI, 1994).

Sendo assim, os conteúdos escolares também se relacionam com materiais disponíveis e nem sempre são precedidos de uma definição muito clara sobre o que é objeto de ensino, tal qual conhecemos hoje. Talvez seja por esses fatores que as atividades entre um banco de alunos e outro tinham que ser tão demarcadas, no método mútuo ou simultâneo, para possibilitar a administração da oralização de letras, sílabas ou nomes por um grupo, simultaneamente à da atividade silenciosa de escrita de outro grupo, no mesmo espaço e tempo escolar. Se um monitor tomava leitura de um colega do banco,

os outros tinham que se manter bem calados. Se a leitura oral se dava em coro e em cantilenas é porque todos podiam dela participar, e essa condição de realização é que fez perpetuar esse tipo de atividade até os dias atuais.

Pode-se dizer, então, que algumas atividades ganham força e tradição pedagógica justamente porque são administráveis num coletivo e com uma materialidade disponível. Supõe-se que algumas delas ultrapassam seu objetivo, em termos de conteúdo, e se tornam canônicas justamente por serem bem administradas na gestão da sala de aula, por permitirem o manuseio de instrumentos e materiais ou por ocuparem os alunos e possibilitarem a administração dos tempos escolares (ditado, exercícios de caligrafia, cópia ou outra produção escrita). Quando o ensino da escrita, simultaneamente ao da leitura, aparece, no final do século XIX, nas instruções pedagógicas no *Primeiro livro de leitura*, o próprio Felisberto de Carvalho argumenta em favor de outras funções que a escrita ocupa no espaço escolar. No prefácio desse livro, no “princípio 1^o” aparece a observação: “deve-se considerar como pedagogicamente indivisível o ensino da leitura do da escrita e da ortografia”. E o autor observa:

Convém combinar a leitura com a caligrafia e a ortografia, considerando todavia as duas últimas especialidades como acessórias e como meio de alcançar prontamente e com mais segurança o fim da primeira. Esta combinação não somente se torna vantajosa para o ensino da leitura, como também ao progresso geral dos alunos e à boa ordem da escola. Além disso, a leitura, a escrita e a ortografia são métodos auxiliares naturais, pois que todos entendem como um fim único, que é a comunicação escrita dos pensamentos; desenvolve simultaneamente o maior número de faculdades: a atenção, a imaginação, o juízo e a vista; exercita a mão, apressa os progressos do aluno que aprende várias coisas ao mesmo tempo, e chega mais facilmente a melhor conhecê-las e conservar, torna as lições menos monótonas e mais atraentes, com a variedade que estabelece; favorece enfim convenientemente a disciplina da escola e a economia do tempo, conservando todos os alunos ocupados, e permitindo ao professor, que melhor distribua seu tempo e seus cuidados, pelas diversas classes da escola. A superioridade deste método combinado é tão notável, que o fez receber a unânime aprovação de todos que se ocupam do ensino da leitura elementar (CARVALHO, 1926, p. 13, 14).

O estudo, para além dos livros, dos materiais (suportes, instrumentos, móveis) também nos envia para o campo da cultura material da escrita. O cruzamento entre interesses pedagógicos e comerciais não pode deixar de ser estudado. Indícios sobre a relação entre autoria de livros didáticos, de mesas, de tinteiros, feita por Arthur Joviano, em Minas Gerais, no início do século XX (FRADE, 2010), mostram facetas do fenômeno que se refere à pedagogia, à alfabetização propriamente dita, mas também à materialidade da escrita.

DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Tendo em vista a contribuição de estudos que nos enviam para o mundo do livro, da edição, da leitura e da própria cultura escrita, precisamos ir além dos interesses pedagógicos que movem grande parte de nossas pesquisas da história da alfabetização.

No entanto, ao relacionar edição e alfabetização como fenômenos imbricados na história dos livros de alfabetização, não podemos tomar como pedagógico o que é da ordem editorial, nem tomar como editorial o que é pedagógico. Cabe-nos investigar como esses cruzamentos repercutem na análise da configuração gráfica dos livros, na análise das relações estado/autores e edição e nas condições materiais/simbólicas que fazem com determinados produtos cumpram seu circuito de comunicação (DARNTON, 1992, 1995, 2010).

Se considerarmos a história da alfabetização na interlocução com a história da educação, da leitura, do livro e da cultura escrita, precisamos constatar que temos maior facilidade em trabalhar com fontes oficiais escolares (livros, legislação, mapas, relatórios, imprensa pedagógica) e muito menos com documentações de cartório, civis, de imprensa e religiosas e de domínio privado. Podemos dizer, também, que alguns grupos que investigam fontes não escolares também não se concentram no próprio fenômeno da alfabetização ou da cultura escrita, mas da cultura em geral.

Focalizando o olhar sobre fenômenos mais amplos da cultura escrita, podemos vislumbrar, a partir dos próprios registros escolares, indícios de como a escola dialoga com outras práticas: comerciais, editoriais, tipográficas, de fabricação de móveis, instrumentos e suportes de escrita, pois o ato de ler e escrever não se faz sem materialidade. Nos registros escolares, também podemos identificar agentes, sujeitos que, dominando determinadas práticas de escrita/oralidade, dentro e fora da esfera escolar, ajudaram a configurar o que hoje conhecemos como alfabetização escolar. Afinal, que práticas traziam os sujeitos e os alunos que vieram a constituir a escola no século XIX?

Finalmente, a história da alfabetização feita por muitos de nós também é marcada pelo ponto de partida dado pelos campos de formação e de pesquisa: pedagogia, linguística, literatura, história da educação, história do livro e história da cultura escrita. Sendo um campo em consolidação, precisamos realizar estudos integrados para somar esforços e olhares na compreensão do fenômeno de difícil definição, que é a alfabetização e sua história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (Org.). *História do livro e da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : ALB; São Paulo: FAPESP, 2000.
- ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 2005.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de leitura na escola primária do Mato Grosso: contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX*. 2000. 418f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos. *A alfabetização na história da educação do Espírito Santo (Década de 1870)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria; KINKLE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, maio/ago. 2002.
- CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático*. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1994.
- _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, Pelotas, n. 11, p. 5- 24, abr. 2002.
- DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 199-236.
- _____. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria. (Org.). *Leitura, práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 143-164.
- FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha analítica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. Rio de Janeiro, 2005 Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf> Acesso em 22 ago. 2011.

- _____. Livros brasileiros de alfabetização do final do século XIX: um estudo dos diferentes dispositivos de introdução na cultura escrita. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, Livro Didático. Educação e História. 07 a 11 de novembro de 2007. São Paulo *Anais...* São Paulo: LIVRES/USP, 2007. CD-ROM. p. 709-728
- _____. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação*, Pelotas, n. 29, p. 29-55, set./dez. 2009.
- _____. Arthur Joviano: um estudo sobre as relações entre autor, Estado, editoras, usuários e sobre o método de palavras em Minas Gerais, no início do século XX. In: SCWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010a. p. 209-252.
- _____. Livros de leitura de Abílio César Borges; ideários pedagógicos, produção e circulação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: EDUFES, 2010b. p. 171-208.
- _____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil, no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 264-281, maio/ago. 2010c.
- _____. *Cartilha Proença e Leitura do Prncipiante* de Antonio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia. In: RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio (Org.). *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010d. p.141-170
- _____. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: ABREU, Márcia; BRAGANÇA, Aníbal. *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010e. p. 171-190.
- _____. Alfabetização, escolarização e cultura escrita em Minas Gerais no século XIX. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010f. p. 249-278.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros – MG/RS/MT – Séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG: CEALE: FAPEMIG: CNPq, 2006.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 218-248.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia da la cultura escrita. Ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 5, p. 93-124, jan./jun. 2003.
- _____. *História mínima del libro y la lectura*. Madrid: Sietemares, 2004.

- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p. 30-64, 1990.
- HÉBRARD, Jean. O auto-didatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 35-74.
- _____. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 10-45, jul./dez. 2002
- _____. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p.116-141. Jan/jun. 2001.
- INÁCIO, Marcilaine. *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- INÁCIO, Marciliane et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm, 2006.
- LE MEN, Segolene. *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris: Editons Promodis, 1984.
- LIMA E FONSECA, Thais Nivia. Portugueses em Minas Gerais no século XVIII: cultura escrita e práticas educativas. ANAIS DO II ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. MneME – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/ana1
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antonio Augusto; GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.). *Leitura, práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 119-142.
- MCKENZIE, Donald. *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1991.
- MORAIS, Christiani. Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 493-550. set./dez. 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 22. ed. Rio de Janeiro. Ediouro, 1995.
- SILVA, Jose Carlos de Araújo. *O Recôncavo Baiano e suas escolas de primeiras letras (1827-1852): um estudo do cotidiano escolar*. 1999. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p. 19-24, fev. 1985.

REIS, Joseni Pereira Meira. Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caeteté-BA, 1897-1928). 2010. 196 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*. Bragança Paulista: EdUSF, 2004.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

BARRETO, Arnaldo. *Cartilha analytica*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1923.

BORGES, Abílio César. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira, composto pelo Dr. Abílio César Borges* – Director do [...] bahiano, et. Paris: Livraria de V.va. J. Aillaud. Guillard. 1867.

CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro livro de leitura*. 108. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

JOVIANO, Artur. *Primeira leitura. Methodo para ensinar a ler*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1910.

PEIGNÉ, M. A. *Méthode de lecture par M. A. Peigné*. Limoges: Eugene Ardant e Cie. Editeurs. Década provável (1870)

REGIMBEAU, P. *Syllabaire-Régimbeau Lecture - Ecriture - Orthographe. Nouvelle Méthode simplifiant L'enseignement de la lecture par la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés*. Paris: Librairie Hachette. 1885

RIBEIRO, Hilário. *Cartilha Nacional: novo primeiro livro*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926.

SYLLABARIO Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas. Traduzido e composto por J. R. Galvão do Rio de Janeiro. Venda em todas as livrarias do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e S. Paulo. Possível edição pelo *American Sunday-School Union. Librarian of Congress. Washington*, 1879.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

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

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Cleonara Maria Schwartz

MOTIVAÇÕES

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

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

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

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

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

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

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

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

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

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

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

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

INADEQUAÇÃO DOS ANTIGOS MÉTODOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

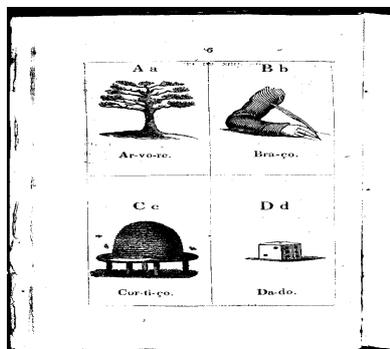


Figura 1 - Página do livro de Francisco Midosi
Fonte: Arquivo pessoal



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CALIGRAFIA

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAMINHOS E DESCAMINHOS INVESTIGATIVOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO

Iole Maria Faviero Trindade

INTRODUÇÃO

A constituição de um grupo de pesquisa na área de alfabetização, identificado no Sistema de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por “Alfa NECCSO”, a partir de 2009, com o desenvolvimento de um projeto integrado de pesquisa por parte de umas das pesquisadoras do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), surge com a constituição de tal núcleo, desde 1996, junto à linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A opção, portanto, por esse campo de pesquisa — o dos Estudos Culturais —, que orienta os estudos que realizamos no NECCSO, implica a discussão do modo como se olha para os discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento, localizando-os como artefatos culturais. Essa me parece ser a maior dificuldade que enfrentamos em tais linha, núcleo e grupo de pesquisa. Como fazer uso desse campo de conhecimento para lançar um olhar de estranhamento sobre o que produzimos na área de alfabetização?

Alguns conceitos auxiliaram-me e continuam auxiliando-me na construção de tal olhar de estranhamento sobre tudo o que produzimos, como os de culturas, identidades, representações, linguagens, discursos, textos, invenções, pedagogizações... Tais conceitos são próprios de determinadas abordagens de alguns campos de conhecimento, que associo aos dos Estudos Culturais, tendo alguns deles produção independente dentro da própria linha, núcleo e grupos de pesquisa.

Campos afins, como o do Pós-estruturalismo e o do Pós-modernismo auxiliaram e continuam auxiliando-me a interpretar os discursos desse modo. O Pós-estruturalismo, em sua vertente foucaultiana, devido à centralidade dada à linguagem, auxilia-me na análise de discursos e textos como produtos culturais. Os estudos pós-

modernos associam-se a esses campos citados antes, ao colocarem em dúvida a noção de progresso, servindo-me para colocar em discussão os discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento, que orientam a produção do conhecimento nessa área.

Os estudos históricos também têm permitido aproximações úteis. Conforme Albuquerque Júnior (2007), a chamada “Nova História” irá contribuir para que objetos e sujeitos sejam desnaturalizados, deixem de ser metafísicos e passem a ser pensados como fabricação histórica, como resultados de práticas discursivas que os instituem, recortam, nomeiam, classificam, dão a ver e a dizer.

Considerando a possibilidade dessas, assim como de outras tantas alquimias, reconheço os Estudos Culturais como ‘um movimento ou uma rede’, ao considerar que possuem abertura e versatilidade teórica, um espírito reflexivo e, especialmente, voltado à ‘crítica’.

Utilizo ‘crítica’, aqui, no seu sentido mais amplo: não a crítica no sentido negativo, mas a crítica como conjunto de procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir. A crítica apropria-se dos elementos mais úteis, rejeitando o resto. Deste ponto de vista, os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações. (JOHNSON, 1999, p. 10).

Recoloco a “crítica” de uma outra forma, por meio de questões que posso lançar ao examinar as teorias que utilizamos nas produções que fazemos na área da alfabetização:

Que tal se as teorias existentes – e os modos com elas associados – realmente expressassem diferentes lados do mesmo e complexo processo? Que tal se elas todas fossem verdadeiras, mas apenas até certo ponto, verdadeiras para aquelas partes do processo que elas têm mais claramente em vista? Que tal se elas fossem todas falsas ou incompletas, sujeitas a enganar na medida na medida em que são apenas parciais e não podem, portanto, apreender o processo como um todo? Que tal se esforços para ampliar esta competência (sem modificar a teoria) levassem a conclusões (ideológicas) realmente grosseiras e perigosas? (JOHNSON, 1999, p. 31).

A TRAJETÓRIA DAS TEMÁTICAS DAS PESQUISAS INSTITUCIONAIS E ACADÊMICAS DO NECCSO NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO ANTES DA CONSTITUIÇÃO DO ALFA NECCSO: DE 1996 A 2001

Resgatando o período de constituição da nossa linha e do núcleo de pesquisa, nos seus seis anos iniciais — de 1996 a 2001 —, apresento a primeira pesquisa institucional e as quatro primeiras pesquisas acadêmicas¹, tendo por foco os

¹“Para efeitos de delimitação, das distinções existentes entre as pesquisas que provêm da produção discente e da produção docente, no nível universitário, identifico, por um lado, as dissertações e teses como pesquisas acadêmicas, identificando, por outro lado, como pesquisas institucionais as que são desenvolvidas por professores universitários, de caráter individual ou integrado, ou, ainda, as que têm um caráter institucional mais geral, pertencendo a uma unidade universitária, pró-reitoria, podendo, todas elas, ter, ainda, caráter

estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento², constituídas pelas três primeiras dissertações de mestrado e pela única tese de doutorado já defendida no nosso núcleo e linha de pesquisa, na área da alfabetização. Apresento, ainda, a organização de um acervo de cartilhas que acompanha a produção da referida tese de doutorado, assim como cursos, seminários e leituras que foram organizando os caminhos, ou, por vezes, os descaminhos investigativos das nossas pesquisas.

Como resultado de pesquisa institucional do núcleo na área da alfabetização, desde a sua criação, temos um artigo que focou os sentidos produzidos sobre alfabetização na revista *Nova Escola*. Conforme sua autora (MARZOLA, 2000), o discurso dessa revista constitui identidades profissionais com as quais suas leitoras procuram se identificar e, com isso, ver reconhecidas suas posições enquanto alfabetizadoras. Ainda, segundo ela, determinadas subjetividades alfabetizadoras são construídas pela revista através do jogo discursivo “alfabetização construtivista *versus* alfabetização tradicional”, embora ressalte que, apesar dos diferentes significados atribuídos à alfabetização, em momentos distintos na revista, tais significados, além de não se excluírem, partem de um mesmo pressuposto: o domínio do código escrito implicaria benefícios individuais e sociais — o mito da alfabetização —, crença que Graff (1990) demonstrou por meio de seus estudos históricos.

Tal mito, como veremos em seguida, foi discutido de forma mais enfática nas duas primeiras dissertações de mestrado, assim como em artigos³ produzidos na área da alfabetização, desenvolvidos no nosso núcleo de pesquisa, que examinam, além desse mito, um outro — o do sujeito moderno—, e discutido mais enfaticamente na terceira dissertação de mestrado produzida nesse primeiro período.

Conforme o próprio Graff (1990), os supostos efeitos e consequências da *literacy* constituem o que vem a chamar de “o mito da *literacy*”. Em seu entendimento, a *literacy* é profundamente mal entendida, a partir de discussões superficiais, ao se ignorar a importância do contexto sócio-histórico. Propõe, portanto, três tarefas para o estudo da *literacy*, quais sejam: uma primeira tarefa consistiria numa definição consistente da *literacy*, que sirva comparativamente ao longo do tempo e através do espaço; uma segunda tarefa envolvida na definição da *literacy* consistiria em vê-la como uma tecnologia ou um conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e a reprodução de materiais escritos ou impressos; uma terceira tarefa exigiria o foco das pesquisas em contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos, a *literacy* em uso. Pondera o autor que as duas primeiras tarefas são preparação para a terceira, foco do esforço do principal no estudo da *literacy*:

interinstitucional. Todas as pesquisas – dissertações, teses, de um lado, e pesquisas institucionais, de outro – entretanto, são pesquisas acadêmicas.” (TRINDADE, 2008b).

² A maioria dos trabalhos apresentados neste tópico utiliza preferencialmente o termo “alfabetismo”, em vez de “letramento”. Farei uso de um ou de outro termo, conforme uso que for feito nos trabalhos examinados, assim como do próprio termo em inglês, quando estiver examinando textos traduzidos, que ora interpretam “*literacy*” como “alfabetização”, ora como “alfabetismo”, ora como “letramento”.

³ Ver, especialmente: Trindade (1998) e Marzola (2001).

O principal problema em esforços para estudar a *literacy*, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem a *literacy* foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão cambiante da restrição social na distribuição e difusão da *literacy*; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social da *literacy* entre a população. (GRAFF, 1990, p. 40).

Além do artigo de Graff (1990), serviram de referência para essas primeiras pesquisas do NECCSO, na área da alfabetização, os demais artigos sobre *literacy* que compuseram o número temático do periódico *Teoria & Educação*, que traz, na capa, como um dos temas, “o mito da alfabetização”⁴.

A tradução de um livro organizado por Cook-Gumperz (1991, p. 36), especialmente o artigo de sua autoria intitulado “*Literacy* e escolarização: uma equação imutável?”, mostra, através de evidências históricas, que “[...] a *literacy* precedeu o desenvolvimento industrial, em vez do contrário”. Pontuando, ainda, que estudos detalhados dos temas rotineiros e das atividades políticas do dia a dia mostraram que existia uma cultura Letrada ativa, durante o século dezoito, na Europa, bem antes do advento da escolarização em massa, deixando como questão: “Além disto, por que geralmente presumimos que a *literacy* é a finalidade da escolarização, quando tantas evidências históricas provam o contrário?” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.36).

A dissertação de mestrado *Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poços das Antas – RS* (TRAVERSINI, 1998) examina a liderança desse município gaúcho no *ranking* dos municípios brasileiros com elevados índices de alfabetização, divulgada por uma série de matérias jornalísticas publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, entre março e abril de 1996. Utilizando vários estudos sobre alfabetismo para problematizar a relação entre sua aquisição e melhorias individuais e sociais, essa dissertação buscou mostrar então como essa suposição é produzida e corporificada por meio das campanhas de alfabetização e do *ranking* dos municípios mais alfabetizados do

⁴ Em nota desse artigo, o tradutor esclarece que, para a tradução da palavra “*literacy*” nesse e noutros artigos desse número do periódico, deve ser lida a nota 36, ao final do artigo. Tal nota costuma ser extremamente citada por aqueles que fazem uso preferencialmente desse termo nas suas produções. Reproduzo aqui tal nota na íntegra: “36. A palavra *literacy* tem sido traduzida por *alfabetização*. Neste e noutros artigos traduzidos do inglês constantes nesse número de *Teoria & Educação* optou-se por traduzi-la por *alfabetismo*, uma vez que a *alfabetização* designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou estado de ser alfabetizado, expresso pela palavra inglesa. Em geral pensa-se não existir uma palavra em português que traduza *literacy*, havendo até quem proponha a invenção de um neologismo como *letramento* ou *letração*. Entretanto uma consulta aos dicionários mostrará que as definições de *literacy* e *alfabetismo* são praticamente coincidentes (compare-se, por exemplo, a definição do *American Heritage Dictionary* e a do *Aurélio*. É curioso que em português seja amplamente corrente a palavra *analfabetismo*, mas não a que designa o estado contrário, *alfabetismo*. Deve haver alguma ligação entre a semântica e a realidade social. Em alguns poucos casos, traduzi *literacy* por *alfabetização*, particularmente no caso de expressões consagradas como ‘campanhas de alfabetização’. Este é também o caso do título da capa, neste caso, por razões editoriais (N. do T.)”

país. Esse trabalho relativizou tais efeitos, por meio da análise das condições históricas, marcada pela imigração alemã, que possibilitaram que um município gaúcho obtivesse maior índice no *ranking*, observando que elas não se vincularam estritamente à política educacional, mas dependeram de processos culturais de uma dada comunidade.

Outra dissertação de mestrado, intitulada *A identidade narrada do município mais alfabetizado do país*: um estudo sobre leitura e identidade cultural (MEDEIROS, 2000), estudou as relações possíveis entre leitura, enquanto prática social da comunidade, e identidade cultural do município de Poços das Antas/RS. Entendendo que o texto produz as coisas de que fala na trama com outros textos, e que uma comunidade, ao narrar-se, dá sentido a uma identidade local, a autora argumenta que tal narrativa constitui uma “identidade imaginada”, que produz um efeito de verdade a respeito da identidade cultural desse município gaúcho. Dessa forma, essa comunidade, bem como a identidade cultural de seus habitantes, torna-se impensável sem o alfabetismo. Ou, dito de outra forma: ser de Poço das Antas significaria, desde que tal comunidade foi criada, ser alfabetizado.

Privilegiando a desnaturalização de um outro mito nos estudos da área da alfabetização — a do ‘sujeito autônomo, consciente, único’ —, a dissertação de mestrado *Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos/as* (NOBLEGA, 2001) problematizou os textos de adultos/as no processo escolar como um espaço de significados ou como um campo discursivo de embates de significação, ao investigar as representações que os educandos constituíram, nas suas trajetórias de vida, sobre o processo de alfabetização. Ao descentralizar os textos como objeto de estudo para investigar as formas subjetivas e culturais que eles efetivam no processo de alfabetização, as histórias escritas são examinadas quanto aos sentidos que apresentam enquanto recortes de autonarrativa, de identidade, de autointerpretação, de intertextualidade, de polifonia e de políticas do discurso, procurando as formas linguísticas com as quais tais sujeitos instituem suas subjetividades.

A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?, primeira pesquisa de doutorado na área da alfabetização realizada nessa linha e núcleo de pesquisa, é de minha autoria (TRINDADE, 2001⁵) e examinou cartilhas de alfabetização utilizadas na instrução pública do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930, ilustrando como, nesse período e contexto político, a escolarização da alfabetização e da educação serviu de instrumento para a implantação e consolidação da Primeira República no nosso Estado, por meio da busca de unidade de métodos e modos de ensino, do controle do processo de produção e circulação de livros didáticos, incluindo as cartilhas de alfabetização, por meio do uso do Português como língua nacional e pela defesa de seu uso como garantia de uma unidade nacional, assim como de símbolos, vultos históricos e outros apetrechos escolares “nacionalizadores”.

⁵ A esse respeito, ver, também: Trindade (2004a).

Entre os diversos conceitos caros a essa tese, fazendo uso dos Estudos Culturais em suas vertentes pós-modernas e pós-estruturalistas, destaco o de representação. Hall (1997, p. 25) considera que “[...] nem as coisas por si próprias nem os usuários da linguagem podem fixar sentido na linguagem. Coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação — conceitos e signos”. Para o autor, essa é a chamada “abordagem construtivista” ou “construcionista” da linguagem. De acordo com tal abordagem, não devemos confundir o mundo material, onde pessoas e coisas existem, e as práticas simbólicas e os processos através dos quais a representação, o sentido e a linguagem operam. Assumi-la não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é o mundo material que confere significado a tudo e sim o sistema de linguagem ou qualquer sistema que estamos usando para representá-la. Assim, a representação é produção de sentido através da linguagem e, nessa produção, usamos signos “[...] para simbolizar, referir objetos, pessoas e eventos no chamado mundo ‘real’. Mas [eles] também podem referir coisas imaginárias e mundos fantásticos ou idéias abstratas que não são, no sentido mais óbvio, parte do nosso mundo material” (HALL, 1997, p. 28).

Ao discutir os discursos e as representações presentes nas cartilhas, busquei, portanto, visibilizar como a leitura e a escrita, o livro didático, a infância, a escola e a docência estão sendo nomeadas/os, posicionadas/os, desejadas/os, descritas/os, enquanto representações dos discursos nas áreas da educação, da escolarização e da alfabetização, no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930.

Desde 2000, com o desenvolvimento dessa pesquisa, tem havido a organização de um acervo de cartilhas, intitulado *Memória da cartilha*, sediado na Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS. Tal acervo tem sido disponibilizado, preferencialmente, de forma virtual, através de imagens e referências das obras. Cabe observar que fazemos uso da apresentação virtual do acervo como forma de preservá-lo — daí, sua publicização na *Internet* — sem jamais imaginar substituir o documento original pelo digitalizado ⁶.

Além dos seminários voltados para o campo dos Estudos Culturais em uma abordagem pós-moderna e pós-estruturalista, outros seminários desenvolvidos no período de 1996 a 2001, nas áreas da alfabetização, da língua materna e da história da educação, possibilitaram, sobremaneira, a construção de novos olhares de estranhamento em relação à produção institucional e acadêmica que fazíamos então. O acesso aos estudos de Ong (1993), Olson (1997), aos quais Street (1995) fez menção em seus estudos, ao criticar a “grande divisão” ou o “*continuum*” entre oralidade e escrita, propondo, então, um “modelo alternativo”, no qual a escrita e a oralidade passassem a ser interpretadas como parte de um contexto cultural mais amplo, em que uma multiplicidade de práticas e eventos requeria uma compreensão híbrida, não simples, complementar e superposta,

⁶ O acervo do projeto *Memória da cartilha* está disponível na sua *Home Page*: <<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria>>. A esse respeito, ver, também: Trindade (2008c).

variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestadas nas relações de poder, foi um dos movimentos de suspeição teórica realizados (TRINDADE, 2004b).

Os estudos de pesquisadoras que participaram de obra organizada por Kleiman (1995), em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, foram, então, ilustrativos de pesquisas realizadas no Brasil envolvendo a análise de práticas e eventos de leitura, escrita e oralidade vivenciados por crianças, jovens e adultos em atividades escolares, cotidianas, de trabalho, atuação sindical, política..., examinando-as a partir da análise do discurso e dos estudos sobre *literacy* de Street, Heat, Tannen, entre outros, ao mesmo tempo que faziam uma revisão crítica dos estudos de Luria, Scribner e Cole, Goody, Ong, Olson, dentre outros.

A TRAJETÓRIA DAS TEMÁTICAS DAS PESQUISAS INSTITUCIONAIS E ACADÊMICAS DO NECCSO NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE A CONSTITUIÇÃO DO ALFA NECCSO: DE 2002 A 2008

Contemplando um novo período, agora de mais seis anos, de 2002 a 2008, apresento duas pesquisas institucionais, através de publicações relacionadas direta ou indiretamente com tais pesquisas, e sete pesquisas acadêmicas, todas elas de mestrado, concluídas nesse período e focadas na área da alfabetização, além de duas atividades de extensão do núcleo voltadas para a alfabetização.

A pesquisa institucional “Identidades alfabetizadas” objetivou narrar uma história não tão pessoal de alfabetização, contando com a colaboração de depoentes professoras, especialmente aquelas que atuaram como alfabetizadoras até a década de 1960, no Estado do Rio Grande do Sul. Tais narrativas são também de alunos a respeito de suas alfabetizadoras, cartilhas e métodos usados para o processo de alfabetização. Objetivou, ainda, contextualizar essas histórias, colocando em cena outras tantas histórias, contemporâneas a essas, ou mais antigas, que foram capturadas na literatura da alfabetização, como reminiscências daqueles que se dedicaram a escrevê-las. Assim como essas histórias, apresentadas através das vozes de pessoas procuradas por essa pesquisa, temos outras histórias, que nos apresentam versões mais ou menos próximas daquelas reconhecidas em um espectro mais amplo. São histórias de alfabetização de escritores, compositores, pedagogos, que se entrelaçam com as de ex-alfabetizados e ex-alfabetizadoras de forma fragmentada, dispersa, parcial, para contar uma história da alfabetização (TRINDADE, 2010a). Seguindo Hall (1997) e Woodward (2000), essa pesquisa institucional examinou um outro momento do “circuito da cultura”: aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência é àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos

nos tornar. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17).

Dessa forma, cartilhas e métodos de alfabetização fizeram e fazem parte de uma cadeia de produção cultural para escolarizar a alfabetização e a infância. Sua intertextualidade foi/é marcada pelo discurso da modernidade, bem como pelas revisões da pós-modernidade em contextos diversos, marcadas por continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos de vários discursos. Muitas professoras que alfabetizam hoje, utilizando propostas reconhecidas como inovadoras, foram alfabetizadas por cartilhas de alfabetização e, ainda que não tenham a lembrança de tê-las usado para aprender a ler e a escrever, seu processo de alfabetização foi pautado por um determinado método de ensino da leitura e da escrita, que era utilizado pela primeira professora ou mestre-escola. Podemos dizer, ainda, que, entre o final do século XIX e os anos 60 do século XX, métodos e cartilhas eram bem vistos e desejados para resolver o problema do analfabetismo no nosso país.

Entre os artigos publicados entre 2002 e 2008, em coletâneas ou periódicos, destaco o artigo “A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos” (TRINDADE, 2004b), considerando a abordagem que nele faço dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento, a partir do exame de um recorte da trajetória das produções nacional e estrangeira, colocando-as em suspeição. Utilizo o termo “invenção”, para mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos. Da mesma forma, utilizei o termo no texto da tese, apresentada anteriormente, para mostrar como a produção mais ampla também é parte de um circuito cultural. Questiono se “[...] o que reconhecemos hoje como letramentos e alfabetismos não constituíram novas tentativas de controlar práticas sociais da oralidade, leitura e escrita, escolarizando-as, pedagogizando-as [...]” (TRINDADE, 2004b, p. 136),

[...] como as múltiplas alfabetizações do século XVI ao XIX foram transformadas em uma alfabetização única, escolarizada. Ao que parece, estamos conformando o letramento social, ao final do século XX e início do século XXI, renomeando alfabetizações em alfabetismos e/ou letramentos, ao criarmos situações que levem os/as alunos/as a fazerem uso de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela. (TRINDADE, 2004b, p. 137).

Pontuo, ainda, que

[...] a invenção dessas definições todas surge contextualmente, ganhando visibilidade através, por exemplo, dos discursos e representações que recebem na produção acadêmica, passando a distinguir o que não era distinguível, classificando pessoas e grupos, por meio de favorecimentos e preconceitos. (TRINDADE, 2004b, p. 137).

Duas dissertações se voltam para práticas escolares de um município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, com vistas a examinar práticas escolares como as de elaboração de planos de estudo e de pareceres descritivos. Nesse período, as mestrandas atuavam como assessoras da Secretaria Municipal de Educação nas escolas municipais de ensino fundamental. Tendo como foco os pareceres descritivos de quatro turmas de alfabetização de uma escola da rede municipal de educação da cidade de Canoas/RS, a dissertação de mestrado *Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta* (PINHEIRO, 2005) problematiza como esses pareceres se constituem em textos em que alunos/as são narrados/as, suas histórias escolares são contadas, e, ainda, busca examinar como a subjetividade se dá na narrativa e produz identidades. Os pareceres descritivos examinados, tendo por base o referencial construtivista formulado por Emilia Ferreiro, encaixam os alunos nos “níveis psicogenéticos”, posicionando-os quanto a aprendizagens e comportamentos, e prescrevem atitudes endereçadas à família e ao próprio aluno.

Uma vez que os parâmetros da pedagogia também limitam aquilo que é permitido, o que conta e o que não conta como desempenho de um tipo particular e a classificação daquele desempenho, os dispositivos regulativos e as posições normativas são, pois, produzidas para as crianças enquanto alunos/as. (WALKERDINE, 1998, p. 197).

Resumindo: a avaliação, ao ser constituída linguisticamente, através de suas abordagens teóricas, subjetiva as professoras e lhes atribui identidades docentes, que, por sua vez, produzem narrativas escolares, atribuindo identidades aos alunos.

Tendo como problema de pesquisa analisar os discursos sobre currículo e alfabetização que se mostram presentes nos planos de estudo das escolas da rede municipal de Canoas, a dissertação de mestrado *Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas* (PINHO, 2005) visa a mostrar as marcas dos discursos construtivistas e sociointeracionistas sobre a linguagem, assim como os efeitos, ainda que frouxos, dos estudos sobre letramento. A ordem “comeniana” é visibilizada nos planos de estudos, ao mesmo tempo em que a autora examina os efeitos não lineares das mudanças que atravessam a cultura no mundo contemporâneo, incluindo, aí, os efeitos dos discursos sobre a linguagem e a alfabetização, uma vez que “[...] o que importara não é saber se existe ou não uma ‘realidade real’, mas, sim, saber como se pensa essa realidade [...]” (VEIGA-NETO, 1996, p. 28), se “[...] tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisitado e criticado.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 30-31).

O artigo “Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo” (TRINDADE, 2005) — resultado do curso de extensão “Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos”, do Programa de Formação

Continuada de Professores de Educação Básica, acompanhado de outros quatro artigos, que compõem a parte do livro referente às ações desenvolvidas no referido curso — discute práticas escolares de alfabetização e alfabetismo, por meio da análise do impacto de determinados artefatos — cartilhas, livros de literatura infantil e portadores de gêneros textuais diversos — e práticas — alfabetizar por meio de métodos “tradicionais” de alfabetização, de “propostas construtivistas” de alfabetização, ou de propostas amparadas nos estudos sobre letramento.

Os demais artigos, produzidos por professora pesquisadora e mestrando/as da nossa linha e núcleo de pesquisa e de linha próxima à nossa, discutem a coesão e a coerência em textos iniciais, os múltiplos alfabetismos teatrais e virtuais, que constituem as crianças na contemporaneidade, através de produtos culturais, como espetáculos, faz-de-conta, *blogs* e *sites*, os modos de ser menina e de ser menino em artefatos da mídia, como propagandas e revistas, interrogando seus efeitos na/para a educação, além de trabalho de campo e prática didático-pedagógica desenvolvida em turma de alfabetização, com base em práticas de leitura e escrita realizadas pelos alunos e seus familiares em contextos sociais diversos. Assim, esse conjunto de cinco artigos procurou registrar as discussões realizadas no curso em torno das múltiplas alfabetizações e alfabetismos — alfabético, literário, midiático, teatral, matemático, internáutico, musical, disciplinar, dentre outros —, associados às discussões sobre infâncias e pedagogias culturais diversas, mostrando a diversidade de leitura, escrita e oralidade às quais as crianças e as infâncias estão expostas.

Duas dissertações de mestrado se voltam novamente para a escola, mas buscam, agora, examinar como práticas domésticas de exploração de determinados veículos ou suportes e gêneros textuais se interseccionam com as escolares, diferenciando-se ao focar turma de crianças já alfabetizadas e, prioritariamente, suportes e gêneros impressos, uma delas, ou crianças em fase de alfabetização e veículos e gêneros impressos e, especialmente, eletrônicos, a outra.

A dissertação “*O discurso renovador da leitura*” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares (SILVA, 2007), por exemplo, examina os efeitos do “discurso renovador da leitura”, tendo por referência os estudos de Silveira (1998) e Street (1995), mostrando como a família acaba por funcionar como guardião de uma das práticas sociais, especialmente a da leitura, embora a autora utilize também outros instrumentos para dar visibilidade às de escrita e de oralidade. Para tanto, ela faz uso de ferramentas metodológicas de inspiração etnográfica, como também de análise textual e do discurso. Os materiais coletados têm origens variadas: gravações em fitas cassete, conversas com/entre as crianças, questionários respondidos por alunos e familiares destes, análise do desenho da planta baixa das residências produzidos pelos alunos (onde localizam e descrevem o que têm para ler e o que leem em casa), linha do tempo e rotina semanal da leitura e da escrita de cada aluno, além de visita à residência de um deles.

Em *A construção da leitura e da escrita e a recepção de textos televisivos: um diálogo entre práticas culturais* (BITTENCOURT, 2007), a autora, por sua vez, examina a interação entre o alfabetismo midiático e o alfabético, reconhecendo na televisão uma pedagogia cultural que também alfabetiza, que também educa. A partir de oito meses de contatos semanais com uma turma de alunos de uma classe de alfabetização de uma escola pública da cidade de Porto Alegre, foi utilizado um conjunto de instrumentos, como: a proposta de desenho de programas e personagens, identificando-os por escrito; a identificação de logotipos comerciais e de programas televisivos, bem como cenas de programas, a partir dos mais citados, por meio de leitura e produção escrita, além de autoditados de palavras que lembrassem de produtos televisivos e de entrevistas com os pais. A autora reconhece que as imagens veiculadas pela televisão possuem uma forma de leitura e uma forma de memória a partir do peso do icônico, ao mesmo tempo em que reconhece o quanto as crianças são espectadoras ativas, analíticas, produzindo seus próprios sentidos. Constata, ainda, que:

[...] focalizar apenas textos e públicos, excluindo a análise das relações e instituições sociais nas quais os textos são produzidos e consumidos, trunca os estudos culturais tanto quanto a análise da recepção que deixe de indicar o modo como o público é produzido por meio de suas relações sociais e como, até certo grau, a própria cultura ajuda a produzir os públicos e a recepção destes aos textos. (KELLNER, 2001, p. 56).

Outra dissertação se distingue ao examinar práticas de leitura em uma esfera religiosa, embora a sua relação com práticas escolares possa ser percebida pelo uso de determinadas estratégias reconhecidamente didáticas. Em *Práticas de leitura em religião: a articulação entre o consumo da “palavra” e a produção de sujeitos leitores assembleianos* (AZEVEDO, 2008), a autora problematiza a produção de sujeitos leitores assembleianos, entendendo que a inserção numa cultura enfaticamente bíblica acaba por criar espaços de alfabetismos. Examina as práticas de leitura inscritas no diário de campo, nas 18 entrevistas, nas fotografias, nos diversos artefatos culturais circulantes, como cartazes, panfletos, livros, hinários e revistas, investigando as formas como os enunciados são produzidos, controlados, organizados e subordinados a uma ordem discursiva. Assim,

O governo da alma depende de nos reconhecermos, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do conforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar essa discrepância, desde que sigamos o conselho dos *expert* da administração do eu. A ironia é que nós acreditamos, ao transformar nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e de nossas avaliações políticas, que estamos, livremente, escolhendo nossa liberdade. (ROSE, 1998, p. 44).

Quatro dissertações de mestrado examinam políticas públicas na área da alfabetização, envolvendo administrações em níveis diversos: no nível municipal, uma delas; no estadual, uma outra; no federal, duas outras; sendo que, entre elas todas, três delas se voltam para a escolarização de crianças, e, uma delas, para a escolarização de jovens e adultos.

A dissertação intitulada *A proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período 1989/1992*; narrativas sobre sua implantação e desdobramentos nas gestões posteriores (TRAMAGLINO, 2007) teve como objetivo analisar as representações de professoras da rede municipal sobre a forma como o projeto pedagógico da primeira gestão da “Administração Popular” foi implantado e recebido pelas professoras alfabetizadoras e pelas assessoras da Secretaria Municipal de Educação no período de 1989 a 1992; como as professoras alfabetizadoras da rede municipal, hoje, percebem aquele período e as implicações daquela proposta no seu trabalho diário; e, ainda, como o tema da alfabetização foi sendo tratado nas demais gestões da referida administração.

Também no campo das políticas públicas, a dissertação *+ 1 ano é fundamental*: práticas de governmentação dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental (SANTAIANA, 2008) olha para a escolarização obrigatória da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos como uma forma de governmentação. Foram analisadas as publicações do Ministério da Educação do Brasil sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como atos legais e informações pertinentes à temática, com vistas a examinar como os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o sucesso da alfabetização e da escolarização. Dessa forma, “[...] a questão do como implementar essa ação, ou seja, como ensinar a ler e escrever se transformou numa questão fundamental para o governo das populações” (MARZOLA, 2003, p. 210).

Já a dissertação de mestrado *Programa “Alfabetiza Rio Grande”*: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizados adultos (LEMOS, 2008), no campo das políticas públicas, apresenta como foco de investigação a produção textual de jovens e adultos que integraram turmas de alfabetização no programa governamental “Alfabetiza Rio Grande”, desenvolvido entre os anos de 2003 e 2006, no Estado do Rio Grande do Sul. De um conjunto de 124 produções textuais de alunos que frequentaram o Programa durante os anos de 2005/2006, a autora examinou 47, a partir do eixo temático “importância de voltar a estudar”, produzindo três unidades de análise: “a presença dos mitos constituindo verdades”, “referências aos usos sociais da escrita e da leitura” e “a ‘escrita de si’”.

Por fim, continuando ainda no campo das políticas públicas, a dissertação de mestrado *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul*: um olhar de estranhamento

sobre seus materiais didáticos (SCHNEIDER, 2009) examina três programas desse projeto a partir dos materiais didáticos utilizados. São eles: *Círculo Campeão*, do Instituto Ayrton Senna; *Alfa e Beto*, do Instituto Alfa e Beto; e *Alfabetização Pós-Constructivista*, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação (GEEMPA). Esse estudo deteve-se na análise de materiais didáticos usados nesse Projeto Piloto como produtores de “novas culturas de alfabetização”, dando ênfase à análise do material do Programa “Alfabetização Pós-Constructivista” do GEEMPA. Foucault (1979) possibilita entender a produtividade do poder, nessa e nas demais pesquisas realizadas no NECCSO e que examinam políticas públicas. Reflete o autor:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, vocês acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

A pesquisa institucional *O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo – RS: 1961-2006* (TRINDADE, 2008a), vinculada ao projeto integrado “ABEC 1961-2006”⁷, examina resumos de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação de universidades do estado do rio grande do sul, tendo por referência os discursos sobre métodos de alfabetização, psicogênese da língua escrita, letramento/alfabetismo e consciência fonológica, que orientam a produção acadêmica e institucional na área da alfabetização no Brasil. Uma análise dos temas e do referencial teórico dos resumos pretendeu dar conta dessa discussão, amparada em orientações, próprias da ordem do texto, e de outras, próprias da ordem do discurso.

Ao analisar, entretanto, a microestrutura de resumos de teses e dissertações, a partir do percurso de criação de um banco de teses gaúcho quanto a objetivos, métodos, resultados e as considerações finais, constatamos⁸ a falta de alguns dessas partes, cabendo perguntar, então: estariam os resumos que acompanham dissertações e teses gaúchas atendendo a tais orientações? Se, inicialmente, tais olhares se voltaram para a macro e a microestrutura dos resumos, a fim de mapear uma trajetória da produção acadêmica gaúcha, os mesmos propiciaram que outros caminhos investigativos fossem construídos, como o de buscar entender a estrutura desses textos acadêmicos. A análise dos resumos enquanto gênero textual e discursivo possibilitou a discussão das partes que compõem esse tipo de texto e da visibilidade de determinados discursos, que ganharam hegemonia

⁷ A esse respeito, consultar o Diretório dos Grupos de Pesquisa – CNPq, disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>.

⁸ Participaram de tal pesquisa como bolsistas de iniciação científica, as acadêmicas: Evelyse Ramos Itaquí, Luiza Costa, Marília Felipe, Michele Cemin e Renata Sperrhake.

nas pesquisas por um determinado tempo, passando a competir com outros, que se tornaram tão ou mais hegemônicos ou, mesmo, permaneceram como raridades.

Entre 2002 e 2008, houve a oferta de seminários e leituras dirigidas, a realização de pesquisas institucionais na abordagem da nossa linha de pesquisa, assim como a orientação de pesquisas de mestrado, com um investimento, além dos autores mencionados antes, especialmente na discussão da produção nacional. Com vistas a socializar a produção do NECCSO, uma nova edição do curso realizado em 2004 foi feita entre os anos de 2004 e 2005, assim como a organização de um livro (TRINDADE, 2008b) com dez artigos, na sua primeira parte, referentes a temas trabalhados nessa formação continuada, como “inclusão”, “mídia”, “discursos”, “gêneros textuais”, “avaliação”, “planos de estudos”, “literatura infantil”, “infância”, “escolarização” e associados às discussões sobre múltiplas alfabetizações e alfabetismos/ letramentos a que estamos expostos em idades e contextos diversos.

A TRAJETÓRIA DAS TEMÁTICAS DAS PESQUISAS INSTITUCIONAIS E ACADÊMICAS DO NECCSO NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO, EM ANDAMENTO COM A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA ALFA NECCSO: DE 2009 A 2010

Este último recorte é marcado por pesquisas em andamento, especialmente o projeto integrado iniciado no ano de 2009, sob o registro do grupo de pesquisa Alfa NECCSO no Sistema de Pesquisa da UFRGS, incluindo produção mais recente, grande parte no prelo ou em fase de qualificação de projetos, no caso de teses e dissertações. Tal projeto, intitulado “Alfabetizações e alfabetismos”, é formado por dois projetos institucionais, outros quatro projetos acadêmicos, dois deles de doutorado e outros dois de mestrado, além de dois projetos de iniciação científica. Duas pesquisas de mestrado, concluídas recentemente na área de alfabetização na nossa linha e núcleo de pesquisa, são apresentadas também, sendo uma parte do projeto integrado mencionado neste tópico. Vejamos.

O projeto institucional “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo – RS: 1975-2009”, sob minha responsabilidade, dá continuidade ao projeto institucional anterior, delimitando período de início de forma mais adequada, ao tomar como data inicial a da primeira tese gaúcha — 1975 —, ficando, agora, como a final —2009 —, a de início do projeto integrado de pesquisa ao qual se vincula esse projeto temático de pesquisa. A partir da participação nessa pesquisa e na anterior, por meio da atividade de iniciação científica, Renata Sperrhake⁹ examinou o texto dos resumos de dissertações e teses gaúchas, construindo, então, algumas unidades de análise, quais sejam: a presença dos problemas/questões de pesquisa; o uso da pessoalidade no texto resumitivo, marcado pela opção da 1ª pessoa no lugar da impessoalidade da 3ª pessoa;

⁹ A esse respeito, ver: Sperrhake (2010).

a menção ao referencial teórico ou às alquimias teórico-metodológicas; bem como a substituição das prescrições ordenadoras pela sua problematização e pelo relativismo das verdades. Constatou que o uso dessas marcas textuais têm maior recorrência em resumos que seguem abordagens reconhecidas como pós-modernas do que naqueles que seguem um “modelo” moderno de ciência, uma vez que consideramos que: “[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 1996, p. 10).

Dando continuidade a essa pesquisa, incluindo um outro caminho metodológico, o de encaminhamento de questionários, envolvendo os orientadores e os autores dos resumos das teses e das dissertações gaúchas selecionados, o projeto de iniciação científica “Mapeamento e análise da produção acadêmica gaúcha”, de Maíra Abrunhoza De Martini Duarte,¹⁰ vem utilizando tais unidades de análise, para revisitar o texto dos resumos e o próprio texto completo de tais produções, com vistas a aprofundar as análises iniciadas a partir do exame da micro e da macroestrutura dos textos dos resumos da produção acadêmica gaúcha.

O projeto institucional “Letramentos Múltiplos: entre a escola e a rua”, sob responsabilidade da pesquisadora Luciana Piccoli, foca as práticas de letramento de comunidades localizadas em periferias urbanas. Para tanto, realiza uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em comunidades atendidas pelo ensino público, preferencialmente ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. A observação de eventos de letramento, cultural e discursivamente analisados, configura-se como estratégia metodológica associada a outros procedimentos, tais como a realização de entrevistas com crianças e adultos e a análise textual de materiais de leitura e de escrita citados pelos entrevistados, com vistas a conhecer os usos e os significados atribuídos às atividades de linguagem. A trajetória das pesquisas nacionais e estrangeiras na área da alfabetização têm sido examinadas pela autora para subsidiar os seus próprios estudos (PICCOLI, 2010a; 2010b).

Representado por um projeto de doutorado, desenvolvido desde 2007, o projeto “Testes e exames de avaliação destinados aos primeiros anos do ensino fundamental: dispositivos discursivos em questão”, de Darlize Teixeira de Mello, tem por objetivo analisar quais dispositivos discursivos estão presentes na implementação de programas públicos de avaliação, destinados aos primeiros anos do ensino fundamental, discutindo a produção do sujeito alfabetizando na modernidade ocidental e na contemporaneidade, através do exame das posições como as de ser alfabetizado, letrado e não-alfabetizado, tendo como contexto a realidade brasileira. Analisa os testes e exames, da década de 1950 até os dias atuais, incluindo a “Provinha Brasil”, tratando-os como produtos de

¹⁰ Acadêmica vinculada ao projeto integrado “Alfabetizações e Alfabetismos” e ao projeto institucional “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo – RS: 1975-2009” como bolsista de iniciação científica, sob minha orientação.

uma trama histórica e social na qual as políticas públicas que os produzem descrevem, classificam, hierarquizam e diferenciam os sujeitos alfabetizando (MELLO, 2009).

Tendo seu começo em 2008, o projeto de doutorado “Livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) no Rio Grande do Sul em análise: discursos e representações sobre métodos de alfabetização em suspeição”, de Thaise da Silva, busca entender como os discursos e representações sobre métodos de alfabetização foram/são constituídos culturalmente como parte da invenção de uma história de alfabetização, a partir da análise das representações que ganham nas coleções de alfabetização aprovadas pelo PNLD (SILVA, 2010).

Desenvolvido a partir de 2008, o projeto de mestrado “Terapia das linhas: um estudo sobre modos de disciplinamento da escrita”, sob responsabilidade de Patrícia Camini, foi concluído recentemente, e a dissertação de mestrado Das ortopedias (cali) gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita (CAMINI, 2010) mapeou e discutiu os saberes que operam um conjunto de técnicas que tem por alvo disciplinar para normalizar as escritas infantis por meio dos livros de caligrafia. Para tanto, analisou coleções de livros de caligrafia, de grande vendagem no Brasil para uso no Ensino Fundamental, buscando suas regularidades e raridades enunciativas.

O projeto de mestrado de “A pedagogização do letramento na literatura infantil contemporânea”, iniciado em 2009, de Letícia Germano, pretende analisar alguns dos livros de literatura infantil endereçados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), destacando, principalmente, os seguintes questionamentos: como os discursos sobre o letramento — ou seja, sobre as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade — estão presentes em tais artefatos, em especial nas narrativas textuais e visuais dos livros a serem analisados; e de que forma alguns gêneros e suportes textuais são representados e priorizados em detrimento de outros no acervo do PNBE (GERMANO, 2010).

Como os projetos institucionais e acadêmicos em andamento exploram suportes e gêneros textuais usados na escola e fora dela, temos priorizado, nas leituras dirigidas e nos seminários, a escolha de bibliografia que dê ferramentas para a discussão desses artefatos, assim como das representações que os discursos sobre a alfabetização e sobre o letramento ganham nos programas e nas políticas públicas que orientam a produção, circulação e consumo desses materiais.

A retomada do circuito da cultura a partir das leituras de Hall (1997), Johnson (1999) e Woodward (2000), assim como dos sentidos atribuídos a análise do discurso em uma abordagem *foucaultiana* (LUKE, 1996; GILL, 2002), tem estendido a discussão dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa Alfa NECCSO a domínios discursivos, gêneros do discurso, gêneros textuais, sequências tipológicas, suportes, esferas..., a

partir de discussões que, contemporaneamente, as pesquisas acadêmicas brasileiras têm realizado e as políticas públicas implementado. O registro de discussões realizadas na aula que ministro em um seminário desenvolvido coletivamente pelos professores da nossa linha de pesquisa anualmente pode ser localizado em artigo que mostra um conjunto de artefatos que foram examinados em outros textos e cursos.

No estudo dos diferentes artefatos culturais e escolares¹¹ que compõem cada projeto de pesquisa do projeto integrado em desenvolvimento no grupo Alfa NECCSO, como os resumos de teses e dissertações gaúchas, os livros didáticos, os livros de literatura infantil e os livros de caligrafia, bem como a “Provinha Brasil”, e as práticas e eventos de leitura, escrita e oralidade se faz necessário: analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação. Como se trata de um circuito cultural, é possível começar em qualquer ponto, uma vez que não se trata de um processo linear sequencial. Cada momento do circuito está também inextricavelmente ligado a cada um dos outros. No esquema criado por Du Gay, entre outros autores, como Hall, Janes, Mackay e Negus (1997 apud WOODWARD, 2000), eles aparecem como separados para que possamos concentrarmo-nos em momentos específicos. A representação refere-se a sistemas simbólicos (textos ou imagens visuais, por exemplo); esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza tais artefatos, isto é, produzem identidades que lhes são associadas; essas identidades e os artefatos – com os quais elas são associadas – são produzidos, tanto técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores, tendo um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais eles são representados, sobre as identidades com eles associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma oportunidade como a que nos é dada nesta exposição, de socialização do que produzimos, nos permite mapear tal produção com maior precisão, em termos quantitativos, e com menor distanciamento, em termos qualitativos, embora esse seja o nosso maior objetivo na linha e núcleo de pesquisa, bem como colocar em suspeição não só a produção mais ampla na área da alfabetização, mas, especialmente, a da nossa linha, núcleo e grupo Alfa NECCSO, exercitando, assim, a crítica, como argumentei no início desta exposição.

Quantitativamente, realizamos entre os quinze anos, de 1996 e 2010, seis (06) pesquisas institucionais, treze (13) dissertações, uma (01) tese, estimando ainda a conclusão de mais duas teses e uma dissertação com previsão de defesa entre 2011 e 2013. Se olharmos para o número de teses e dissertações gaúchas produzidas, entre 1996 e 2010, pela nossa linha e núcleo de pesquisa, tal número parece insignificante, mas se

¹¹ A esse respeito, ver: Trindade (2010b).

comparamos com a produção do período de outras linhas do nosso programa de pós-graduação, ou com a do conjunto dos programas de pós-graduação gaúchos, tal número passa a ser extremamente significativo.

Qualitativamente, na medida em que nossas pesquisas não pretendem ser prescritivas, ao se debruçar sobre a produção da área para examinar artefatos, eventos e práticas culturais e sua intersecção com artefatos, eventos e práticas escolares, via programas de políticas públicas, essas pesquisas permitem a discussão de mudanças nas áreas da alfabetização e da educação que sejam marcadas como produções históricas, sem a pretensão de chegar à última verdade, ao método mais perfeito, à abordagem mais adequada, mas focadas somente na opção de chegar a verdades provisórias, métodos e abordagens úteis para uma determinada pesquisa ou para um determinado momento do seu desenvolvimento.

Resta observar ainda, neste momento de concluir esta exposição, que a trajetória da produção da nossa linha e núcleo de pesquisa na área da alfabetização, num período de 15 anos — de 1996, ano de sua formação, a 2010, conforme recorte estabelecido para análise nesta exposição —, que os esforços para a constituição de um grupo institucional e interinstitucional na área da alfabetização foram iniciados por participações em eventos, marcadas pela proximidade do objeto de pesquisa — a alfabetização — e por parcerias pontuais, mas importantes, como a deste evento. Que o olhar que lançamos hoje para os nossos grupos de pesquisa os fortaleça e possibilite a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, tão caro às pesquisas culturais que produzimos, seja por meio das pesquisas institucionais, seja por meio das pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.

AZEVEDO, Daniela Medeiros de. *Práticas de leitura em religião: a articulação entre o consumo da palavra e a produção de sujeitos leitores assembleianos*. 2008. 153 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. *A aquisição da leitura e da escrita e a recepção de textos televisivos: um diálogo entre práticas culturais*. 2007. 136 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CAMINI, Patricia. *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

- COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996. p. 7-17.
- FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.
- GERMANO, Letícia. *A pedagogização do letramento na literatura infantil contemporânea*. 2010. 61f. + Anexos. Proposta de dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Gareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.
- HALL, Stuart (Org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, 1997.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-131.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.
- KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEMOS, Sandra Monteiro. *Programa Alfabetiza Rio Grande: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizando adultos*. 2008. 115 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LUKE, Allan. *Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis*. *Review of Research in Education*, Filadélfia, v. 21, p.3-48, jan.1996.
- MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade: UFRGS, 2000. p. 93-115.
- _____. O analfabetismo como metáfora. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-120.
- _____. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (Org.). *O ensino sob o olhar dos educadores*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.
- MELLO, Darlize Teixeira de. *A Província Brasil e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: avaliações, alfabetizações e letramentos contestados*. 2009. 127f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

- MEDEIROS, Lúcia Helena da Silva. *A identidade narrada do município mais alfabetizado do país: um estudo sobre leitura e identidade cultural*. 2000. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- NOBLEGA, Jorge Gerardo. *Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos/as*. 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- OLSON, David. *O mundo do papel*. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, Walter. *Oralidade y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura, 1993.
- PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010a.
- _____. Olhares sobre a trajetória dos discursos de alfabetização e de letramento na formação docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, 1., 2010b, Marília. *Anais...* Marília: Fundepe, 2010b. p. 1-7.
- PINHEIRO, Claudia Gehwer. *Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta*. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- PINHO, Patrícia Moura. *Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas*. 2005. 173 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30- 45.
- SANTAIANA, Rochele da Silva. *+ 1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SCHINEIDER, Suzana. *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos*. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SILVA, Thaise da. *O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____. *A alfabetização linguística e o letramento no Programa Nacional do Livro Didático 2010: os livros do primeiro ano das coleções de alfabetização em análise*. 114f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

SPERRHAKE, Renata. Alfabetizações e alfabetismos/letramentos: outros caminhos investigativos? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA, 1., 2010, Marília. *Anais...* Marília: Fundepe, 2010. p. 1-7.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

TRAMAGLINO, Carmelina. *A proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 1989/1992: narrativas sobre a implantação e desdobramentos nas gestões anteriores*. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TRAVERSINI, Clarice Saete. *Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poços da Antas/RS*. 1998. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Todos na escola: o discurso da modernidade. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 23/24, p. 27-55, 1998. [Edição Especial]

_____. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* 2001. 490 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

_____. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004b.

_____. Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos alfabetismos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005. p. 123-133.

_____. (Org.). *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008a.

_____. A produtividade de teses e dissertações gaúchas: uma análise cultural. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. p. 281-297.

_____. Memória da cartilha e a produção de identidades alfabetizandas. *Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 161-185, jan./abr. 2008c.

_____. *Identidades alfabetizandas: histórias não tão pessoais assim*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010a.

_____. z Infância, educação e alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). *Pedagogias sem fronteira*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010b. p. 45-64.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

A PRODUÇÃO SOBRE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL: AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA HISALES (FAE/UFPEL)

Eliane Peres

INTRODUÇÃO: A GÊNESE DO GRUPO DE PESQUISA HISALES

O História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES) é, ao mesmo tempo, um projeto de investigação integrado desenvolvido na Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que abarca vários subprojetos de pesquisa, e um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq desde junho de 2006. O HISALES tem três temáticas de trabalho, conforme indica o próprio nome do grupo: o estudo da história da alfabetização, das práticas sociais de leitura e escrita, dos livros escolares¹. Neste texto nos ocuparemos apenas da primeira.

Embora o HISALES tenha sido cadastrado como grupo de pesquisa no CNPq apenas em 2006, sua história HISALES remonta a meados dos anos 90 do século XX e está associada a minha trajetória como pesquisadora interessada, primeiramente, na história da escola primária. A dissertação de mestrado (PERES, 1995) denominada *Templo de Luz*: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915) foi o primeiro estudo de “fôlego” relacionado à temática da escolarização primária. Especificamente, o trabalho abordou uma experiência de ensino primário para jovens e adultos na cidade de Pelotas/RS na virada do século XIX para o século XX.

No estudo sobre os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, identifiquei a ampla utilização do livro *Método Hudson*, para o ensino da leitura. Começava, então, o interesse específico na pesquisa sobre a alfabetização escolar, seus métodos e materiais pedagógicos.

Na pesquisa mencionada, identifiquei que o *Método Hudson*, de autoria de Octaviano Hudson, foi distribuído às escolas públicas por ordem do então Ministro do

¹ Maiores informações sobre o grupo de pesquisa no site: <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>

Império, Leôncio de Carvalho, e utilizado em várias Províncias brasileiras, desde 1876, incluindo a do Rio Grande do Sul.

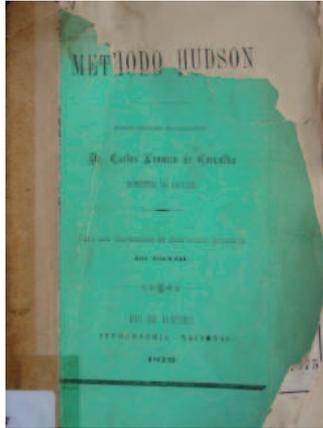


Figura 1 - Capa do livro *Método Hudson*, 1876

Fonte: Acervo da Biblioteca Pública Pelotense

O “Método Hudson”, considerado “vantajoso e moderno”, caracterizava-se pela sílabação, prevendo o estudo de sílabas isoladas, desde as consideradas mais simples até as mais complexas. Segundo Octaviano Hudson, o método de leitura por ele proposto e, posteriormente impresso em livro com o título de *Método Hudson*, centrava-se na repetição constante dos caracteres e dos sons. Ao todo, havia 13 lições, as quais previam uma gradação que se iniciava com a aprendizagem das letras, passando às sílabas e depois às palavras e frases. A apresentação desse livro e seu uso nos cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense foi um aspecto abordado na dissertação de mestrado mencionada.

Durante a realização da tese de doutorado (PERES, 2000), que tratou da institucionalização da escola graduada e do discurso renovador no Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1909 e 1959, a escola primária também se constituiu o foco do estudo. Nesse caso, o “encontro” com duas produções didáticas para o ensino da leitura e da escrita, de duas professoras gaúchas, foi fundamental para o desenvolvimento de estudos posteriores. Trata-se das cartilhas *Queres Ler?*, de Olga Acauan Gayer, e *Quero Ler*, de Branca Diva Pereira de Souza. O primeiro estudo específico que fiz sobre a temática das cartilhas foi justamente sobre essas duas obras (PERES, 1999).



Figura 2 - Capas das cartilhas *Queres Ler?* e *Quero Ler*

Fonte: Acervo HISALES

Assim, atenta às questões da história da alfabetização, circunscrita aqui como a história do ensino escolar da leitura e da escrita, ingressei, em 2001, como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FaE/UFPel. Começava, então, o desenvolvimento de investigações especificamente no campo da história da alfabetização, que priorizavam os estudos de métodos e processos do ensino da leitura e da escrita e materiais didáticos, tanto para o caso do Rio Grande do Sul em geral, quanto para o caso do município de Pelotas, em específico.

Inicialmente três dissertações de mestrado foram defendidas no PPGE, cuja temática inseria-se no campo da história da alfabetização. Uma delas, sobre a trajetória de uma autora de livros didáticos — professora Nelly Cunha —, com ênfase na sua produção de livros para o ensino da leitura e da escrita (FACIN, 2008), e duas, sobre divulgação e utilização de métodos de alfabetização em Pelotas, sendo uma sobre o método global de contos (PORTO, 2005) e outra sobre o “Método da Abelhinha” (LAPUENTE, 2008)².

Associadamente ao trabalho no PPGE, ainda em 2001, inseri-me em um projeto interinstitucional de investigação denominado *Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais: a história da alfabetização e das cartilhas* (MG, RS, MT, 1870-

² Atualmente, há três dissertações de mestrado em andamento no PPGE sob minha orientação no campo da história da alfabetização: a mestranda Mara Denise Dietrich estuda a cartilha *Ler a Jato* e o *Método Audiofonográfico* de alfabetização da professora gaúcha Gilda de Freitas Tomatis (anos 60 do século XX); Gisele Ramos de Lima pesquisa o ensino da escrita em cadernos de planejamento diários de professoras alfabetizadoras; Chris de Azevedo Ramil analisa projetos editoriais em cartilhas gaúchas. Uma outra pesquisa, que abordou a história mais recente da alfabetização (2002-2009), há pouco foi concluída: trata-se do estudo de Darlise Nunes Ferreira sobre a alfabetização antes e depois da implantação do ensino fundamental de nove anos em Jaguarão/RS (FERREIRA, 2011). Duas teses de doutorado sob minha orientação estão em andamento e tratam de práticas e políticas de alfabetização: a de Gilceane Caetano Porto (alfabetização e formação de professoras) e a de Gabriela Medeiros Nogueira (alfabetização e ensino fundamental de nove anos em Pelotas).

1980)³, cujo objetivo central é analisar cartilhas, métodos de alfabetização e práticas de leituras e escritas escolares, com a perspectiva de reconstruir a história da alfabetização e da produção, circulação e utilização de cartilhas. Inicialmente, a investigação foi realizada em três estados brasileiros: Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. De acordo com Frade e Maciel (2006), a pesquisa conjunta apresenta algumas vantagens, como, por exemplo, a possibilidade do mapeamento e da constituição de acervos, a evidência de contrastes e semelhanças no ensino da leitura e da escrita, a circulação de livros e práticas em diferentes regiões do país, como uma forma de socializar e integrar dados, dando-lhes maior visibilidade e possibilidade de problematização.

Desse projeto interinstitucional resultaram algumas importantes produções que têm contribuído com o desenvolvimento e o impulso dos estudos históricos no campo da alfabetização (PERES; TAMBARA, 2003; FRADE; MACIEL, 2006; SCHWARTZ; PERES; FRADE, 2010).

Essa inserção, tanto no projeto de pesquisa quanto no PPGE, e a produção daí decorrente, resultaria, em 2006, na criação grupo de pesquisa HISALES que atualmente reúne alunos de graduação e de pós-graduação — mestrandos e doutorandos do PPGE da FaE/UFPel. Três eixos são privilegiados nas investigações do grupo de pesquisa: i) estudos sobre história alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas escolares e não escolares de leitura e escrita (práticas de letramentos); iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e o final de 1970 (período da influência do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE) - SEC/RS na produção didática gaúcha).

No primeiro eixo — que aqui interessa e está sendo abordado mais especificamente — as seguintes temáticas de pesquisa são privilegiadas:

- I. produção e circulação de cartilhas e de métodos e propostas de alfabetização no Rio Grande do Sul;
- II. trajetórias e biografias de professoras alfabetizadoras e de autoras gaúchas de cartilhas;
- III. memórias de alfabetização;
- IV. alfabetização através de cadernos escolares de crianças em fase de alfabetização e de cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras;
- V. políticas e práticas de alfabetização (com ênfase na alfabetização no ensino fundamental de nove anos).

³ Na fase inicial desse projeto a equipe estava assim composta: Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Izabel Pereira Maciel, ambas vinculadas à Universidade Federal de Minas Gerias; Lázara Nanci de Barros Amâncio e Cancionila Janzkovski Cardoso, da Universidade Federal de Mato Grosso; Eliane Peres, da UFPel.

Como trabalho coletivo e colaborativo — uma espécie de “momento inaugural” do grupo de pesquisa HISALES, em 2006 —, desenvolvemos um projeto denominado “Memórias de alfabetização”, cujo objetivo principal foi justamente a reconstrução da memória de alfabetização de diferentes sujeitos. Com isso, nosso intuito foi dar visibilidade a processos de alfabetização de pessoas que hoje estão em “evidência” no campo educacional, cultural, político, religioso ou artístico, em âmbito local, regional e nacional. No total, foram 18 pessoas entrevistadas, e em todas as situações a abordagem foi a mesma: lançamos aos/às entrevistados/as uma única questão como “evocador da memória”: “Onde, quando e como você foi alfabetizado?”. Os resultados dessa pesquisa foram publicados em um livro com o mesmo título do projeto de investigação (PERES, 2007).

Desde então, temos feito um esforço tanto na produção acadêmica, no intuito de contribuir com o campo específico de investigação, quanto na constituição de acervos a fim de preservar a memória da alfabetização do Rio Grande do Sul. Com o trabalho que se iniciou em 2001, com o referido projeto interinstitucional de pesquisa, temos priorizado a constituição de um acervo de cartilhas (hoje, livros de alfabetização), cadernos de crianças em fase de alfabetização, cadernos de planejamento diário de professoras alfabetizadoras e atividades ou materiais didáticos (cartazes, folhas fotocopiadas com atividades de alunos, exercícios, dentre outros). É desse acervo que trato a seguir, bem como das possibilidades e limites do trato dessas fontes documentais que reunimos no grupo de pesquisa e que hoje constituem nosso “patrimônio” para a pesquisa em história da alfabetização.

A CONSTITUIÇÃO DE ACERVOS E O TRABALHO COM OS DOCUMENTOS NO CAMPO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: OS SUBSÍDIOS DO GRUPO DE PESQUISA HISALES

Como vários autores já indicaram, os estudos históricos da alfabetização são um fenômeno recente na produção acadêmica brasileira (SOARES; MACIEL, 2000; MACIEL, 2003; SOARES, 2006). Assim como tantos outros novos objetos, percebemos recentemente que a alfabetização também tem uma história. Reconhecer que o ensino escolar da leitura e da escrita, seus métodos, processos, paradigmas, materiais didáticos, têm uma história significou a possibilidade de constituir uma importante e promissora área de pesquisa que tem produzido trabalhos que apresentam e analisam esse fenômeno historicamente, o qual é, pela sua natureza, complexo, multifacetado e plural. As variações do ensino da leitura e da escrita na escola e as polêmicas em torno disso têm-se constituído o foco de estudos do campo da história da alfabetização no Brasil, em trabalhos que abordam os métodos e processos de ensino, os materiais didáticos, os objetos escolares e os sujeitos envolvidos. A isso equivale dizer que a escolarização da alfabetização tem sido o foco principal dos estudos brasileiros nessa área.

Na constituição do campo da história da alfabetização há, também, o reconhecimento de que “[...] quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar, no caminho já trilhado, pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro” (SOARES, 2006, p. 7). Ao refletir sobre a relação presente-passado Le Goff (1996, p. 25) argumenta que a função social da história é organizar o passado em função do presente e reconhece que “[...] à relação essencial presente passado devemos pois acrescentar o horizonte do futuro”. Para o autor, “[...] o passado é uma construção e um reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (LE GOFF, 1996, p. 24). Além disso, Le Goff (1996, p. 24) argumenta que, se o passado tem existência na sua relação com o presente, “[...] é inútil acreditar num passado independente daquele que o historiador constrói”. Essas reflexões têm subsidiado nosso grupo de pesquisa para pensar o fazer historiográfico, especialmente o de pensar a alfabetização na sua dimensão histórica.

Reconhecemos, também, que o campo de investigação da história da alfabetização insere-se nos estudos sobre os “fazer ordinários de classe” (CHARTIER, A.-M., 2000). Construir o estatuto epistemológico e científico da pesquisa que se ocupa desses “fazer ordinários de classe” não é tarefa fácil. Buscar subsídios teóricos e metodológicos que sustentem essas investigações tem sido um esforço na direção de fortalecer o campo em questão. A vinculação dos estudos da história da alfabetização com a história cultural (CHARTIER, R., 1990) é um exemplo desse esforço. Além disso, é preciso considerar que a história da alfabetização no Brasil vincula-se diretamente à História da Educação, área de pesquisa que, nos últimos anos, tem construído densos referenciais teórico-metodológicos e acumulado uma produção significativa pautada em novas abordagens, novos objetos e novas fontes (LE GOFF; NORA, 1995a; 1995b; 1995 c).

Em nosso caso, temos procurado constituir acervos para uma história da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul. Contudo, não é suficiente a acúmulo de fontes documentais; sabemos que o mais importante é saber interrogá-las adequadamente. Nessa direção, comungamos da ideia que documento “[...] não é um material bruto, objetivo e inocente, mas que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 1996, p. 10). A relação entre história e documento está na base de nossas reflexões, uma vez que entendemos que:

[...] a história é conhecimento mediante documentos. Desse modo, a narração histórica situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento; ela não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado vivo “como se você estivesse lá”; retomando a útil distinção de G. Genette, ela é *diegesis* e não *mimesis*. (VEYNE, 1982, p. 12).

As reflexões de Marrou (1975) acerca da matéria prima dos historiadores — os documentos —, também tem subsidiado nosso grupo de pesquisa:

A história é “o que foi activo”, esse passado que foi vivido, realmente, por homens de carne e sangue nesta terra concreta – mas na medida em que nós o conhecemos. E só o podemos conhecer se legou documentos. Ora, como a existência e a conservação dos documentos se devem ao jogo de um conjunto de forças que não foram ordenadas em vista das exigências de um historiador eventual [...], resulta daí nunca sabermos desse passado tudo o que ele foi, nem mesmo tudo o que somos capazes de desejar saber dele [...]. (MARROU, 1975, p. 62).

Portanto, trabalhamos na perspectiva da desmistificação do documento e no alargamento desse conceito, perspectiva amplamente discutida há muito na História, em especial com o advento da chamada “Nova História” (LE GOFF; NORA, 1995a; 1995b; 1995c; CHARTIER, R., 1990).

É novamente em Marrou que vamos encontrar sustentação para esse debate. Diz o autor:

É um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarando sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento; a pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem. (MARROU, 1975, p. 69).

Assim, para o autor, “[...] tudo o que, na herança subsistente do passado, pode ser interpretado como um índice revelando qualquer coisa da presença, da actividade, dos sentimentos, da mentalidade do homem de outrora, entrará na nossa documentação”. (MARROU, 1975, p. 70). Alia-se a essa ideia a célebre frase de Lucien Febvre, de 1949, de que a história se faz “[...] com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gosto e maneiras de ser” (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1996, p. 107).

Contudo, entendemos que não basta “importar” essas ideias e tomá-las de forma abstrata, fazendo disso uma “profissão de fé”. Não podemos fazer uma adesão ingênua e simplista desses pressupostos. Uma das questões centrais no grupo de pesquisa tem sido discutir como esses constructos teóricos e metodológicos da História do último século podem contribuir para o fazer historiográfico no campo específico da alfabetização. Nesse sentido, temos refletido: o que é, tem sido e poderá vir a ser a história da alfabetização no Brasil? A partir de quais pressupostos é possível construí-la? Quais questões são adequadas e pertinentes de serem levantadas nos documentos disponíveis? E mais precisamente: com quais fontes documentais podemos fazer a história da alfabetização?

A problematização dessas questões nos levou a constituir um acervo específico. Sem desconsiderar aquilo que caracterizamos como “documentação oficial”

(programas de ensino, atas, relatórios, circulares, dentre outros) e inspirados em autores como Marrou (1975), Le Goff (1996) e especialmente Febvre (1949 apud LE GOFF, 1996), temos considerado que a história da alfabetização se faz com tudo que sendo própria dela, lembre-a, exprima-a, problematize-a, ou seja, tudo o que dela subsiste. Assim, com esse entendimento, trabalhamos com fontes documentais escritas, orais, iconográficas e materiais (presente, por exemplo, no estudo de Lapuente, 2008). Isso sem esquecer que na conservação desses documentos há o “jogo de um conjunto de forças” (MARROU, 1975) sociais, políticas, econômicas, institucionais, pessoais que fizeram com que esses documentos subsistissem.

Nesse sentido, operamos com a ideia do “documento-monumento”, entendendo que “[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores” (LE GOFF, 1996, p. 535). Assim, ao optar por constituir acervos de cartilhas, cadernos de alunos e de professoras, cartazes, folhas de atividades para alunos mimeografadas ou fotocopiadas, entre outras coisas, entendemos que também contribuimos na construção dessa “monumentalidade”.

Entendemos, assim, que com esses “documentos-monumentos”, “[...] não podemos alcançar o passado directamente, mas só através dos traços, inteligíveis para nós, que deixou atrás dele, na medida em que estes traços subsistiram, em que nós os encontramos e em que somos capazes de os interpretar” (MARROU, 1975, p. 61). Sobre isso também nos alerta Paul Veyne, ou seja, a noção de que o passado não é “[...] apreendido de uma maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e literalmente, por documentos ou testemunhos, ou seja, *tekmeria*, por indícios” (VEYNE, 1982, p. 12).

Assim, temos procurado fazer história da alfabetização: cientes de que não é possível “saber tudo sobre o passado”, descrever “tal qual tudo aconteceu”, mas a fizemos com uma atitude vigilante, entendendo que é possível apenas identificar vestígios do passado da alfabetização na direção de compreender os *modos de fazer* e os *modos de dizer, ordenar, classificar e hierarquizar*, ou seja, as práticas e as representações da alfabetização (CHARTIER, R., 1990; DE CERTEAU, 1994), na esteira do paradigma indiciário, entendendo que o “[...] conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 2007, p. 157).

Trata-se de compreender que o uso de cadernos, cartilhas, exercícios, cartazes, manuais pedagógicos para a pesquisa em história da alfabetização pauta-se em uma “[...] proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 2007, p. 149). Pelo “paradigma indiciário”, é possível, segundo Ginzburg (2007, p. 154), entrever “[...] o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as

pistas das presas”. Assim, sinais, pistas, traços, indícios mínimos são “[...] assumidos como reveladores de fenômenos mais gerais” (GINZBURG, 2007, p. 178). Adotar uma postura teórico-metodológica nessa direção é esquivar-se da ideia de uma história totalizante, *verdadeira*, e voltar-se para a importância das minúsculas e fragmentadas práticas cotidianas reveladoras das “[...] operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano” (DE CERTEAU, 1994, p. 41).

Em razão disso, temos investido coletivamente na constituição de quatro acervos: 1) de cartilhas; 2) de cadernos de alunos; 3) de cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras; 4) de atividades, exercícios, cartazes e jogos de alfabetização. Esse último é, ainda, o mais inicial e incipiente.

Em relação às cartilhas/livros de alfabetização, atualmente, há 297 livros no acervo, em construção desde 2001, ligado ao projeto interinstitucional⁴. Desse conjunto, têm-nos interessado sobremaneira as cartilhas produzidas no Rio Grande do Sul (ver anexo). Consideramos “produção gaúcha” aquela em que identificamos o autor ou a autora como sendo gaúcho, tendo o livro sido publicado, ou não, por editora do Rio Grande do Sul. Essas cartilhas (em alguns momentos chamados de “pré-livros” ou simplesmente identificados com “1ª série”) totalizam 24, e identificá-las na sua rede de relações ou no circuito da comunicação (DARNTON, 1990) da qual fazem parte constitui um resultado significativo de nossas pesquisas nos últimos anos. Sobre algumas dessas cartilhas, no que tange à produção, à circulação, aos projetos pedagógicos e editoriais, as autoras e aos métodos propugnados, já realizamos alguns estudos (PERES, 2006a; PERES, 2008a; PERES; DIETRICH, 2010).

O mais significativo neste aspecto é que identificamos que, no Rio Grande do Sul, desde o início do século XX, foram produzidos livros para o ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, é preciso considerar a importância das editoras locais, Tabajara, Selbach, Globo, Rotermund, entre outras, que foram responsáveis pela publicação de muitas obras didáticas no Estado.

Contudo, a pesquisa indica que, a partir dos anos 50 do século XX, outro órgão foi responsável pelo fomento da produção didática no Rio Grande do Sul: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), criado em 1943 e ligado à Secretaria de Estado da Cultura/RS.

A produção, a análise, a indicação, a divulgação e o controle de materiais de leitura em geral e de livros didáticos em especial estiveram no cerne da política do CPOE. As listas de livros didáticos recomendados pelo CPOE eram enviadas anualmente aos estabelecimentos escolares, em forma de Comunicado - estratégia mais comum adotada

⁴ Atualmente trabalham na organização e manutenção desse acervo as seguintes alunas do curso de graduação em Pedagogia: Josiane Cruz Moncks (Bolsista FAPERGS) e Fernanda Noguez Vieira (Bolsista CNPq).

pelo Centro para fazer chegarem até as escolas decisões, pareceres, regulamentos, determinações, orientações, prescrições, dentre outros documentos oficiais. Além disso, algumas técnicas e orientadoras educacionais do CPOE tornaram-se, a partir da década de 50, as mais importantes autoras de livros didáticos do Estado do Rio Grande do Sul. Nesse período, esse Estado destaca-se pela produção de um conjunto significativo de livros didáticos para todas as séries e disciplinas da escola primária⁵.

Os livros produzidos nesse período e sob essa política oficial têm sido nosso principal foco de interesse, especialmente pelas relações que essa produção didática supõe (autoras-editoras-órgãos públicos-escolas etc). Relacionadamente a isso, Batista (1999, p. 554) chama a atenção para o fato de os livros didáticos e as

[...] diversidades de suas características materiais, discursivas e estruturais decorrem, fundamentalmente, do complexo inter-relacionamento de pelo menos três grandes conjuntos de condições: aquelas ligadas a (i) fatores de ordem econômica e tecnológica, (ii) de ordem educacional e pedagógica e (iii) de ordem social e política.

Nessa direção, também, a proposição do circuito da comunicação de Robert Darnton (1990) auxilia na compreensão dessa intrincada relação que se estabelece em torno da produção, circulação e uso do livro didático.

Já nos ocupamos, de forma especial, da produção didática em geral e das cartilhas/pré-livros de alfabetização de duas autoras gaúchas: Cecy Cordeiro Thofehr e Nelly Cunha, ambas professoras primárias, com atuação junto ao CPOE desde os anos 50 do século XX e com uma significativa produção didática, publicadas pelas editoras Globo e do Brasil (PERES, 2006b; FACIN, 2008; PERES; FACIN, 2010).

Para o estudo das cartilhas — por excelência livro didático para o ensino da leitura e da escrita — temos usado as contribuições de Roger Chartier (1996, 2000) no que tange à relação entre texto e suporte, uma vez que o autor demonstra que a forma ordena os sentidos, permitindo entender “[...] os procedimentos de produção de textos de um lado, e os de produção de livros do outro” (CHARTIER, R., 1996, p. 95). A ideia de que o suporte físico força as atitudes do leitor e suas práticas intelectuais (CHARTIER, R., 2000) ajuda a problematizar os ordenamentos do livro didático em relação aos seus usuários, no caso de nossos estudos, livros produzidos com a finalidade específica de inserir novos leitores na cultura escrita.

Na direção proposta por Roger Chartier, nos perguntamos em que medida não apenas os dispositivos pedagógicos das cartilhas, mas fundamentalmente os dispositivos gráficos ordenam modos de ler e de ensinar a ler. Trata-se de entender

⁵ No eixo 3 de estudos do grupo de pesquisa HISALES - livros didáticos - já identificamos 22 coleções produzidas por autoras gaúchas, praticamente todas elas ligadas ao CPOE. A tese de doutorado de Antonio Maurício Medeiros Alves está enfocando a produção didática de Cecy Cordeiro Thofehr, em especial a Matemática Moderna, presente nas coleções por ela produzidas.

como projetos editoriais engendram representações de aprender e de ensinar a ler; como se inscrevem no próprio suporte os modos e os sentidos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola, relacionados aos sujeitos neles envolvidos — alunos e professores, em um dado momento histórico. No Brasil, os estudos realizados por Isabel Frade (2010a, 2010b) têm adotado essa perspectiva de análise, a do estudo da articulação entre os aspectos gráficos-editoriais e aspectos pedagógicos em cartilhas escolares, e tem contribuído significativamente nas reflexões sobre a necessidade e as possibilidades de análise desses aspectos conjuntamente.

Utilizamos, ainda, como referencial, os estudos já clássicos de Alain Choppin, pelas suas incontestáveis contribuições para os estudos dos livros didáticos. Igualmente nos apoiamos na produção de pesquisadores brasileiros como, por exemplo, Batista (1999); Munakata (1999); Galvão; Batista (2003); Frade (2010a, 2010b).

Aprendemos com as considerações de Choppin (2002, p. 22) sobre a complexidade da análise dos manuais escolares principalmente em razão de que eles assumem “[...] funções múltiplas (e, com o passar do tempo, são mais e mais numerosas) junto aos diversos destinatários (alunos, professores, famílias) cujas expectativas variam segundo os momentos (professor preparando sozinho o seu curso, professor lecionando, etc)”.

Choppin (2002, p. 21) também ajuda a entender que a produção dos livros escolares “[...] não é ‘puro ato pedagógico’; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial”.

Além disso, são também de Choppin as lições acerca das dificuldades e dos limites do estudo dos livros escolares, mostrando os problemas na pesquisa nessa área que se estendem desde a localização, a conservação, as condições materiais do objeto livro escolar até as fragilidades teóricas e metodológicas desses estudos. A necessidade de não naturalizar, mesmo a denominação e a conceituação de livro didático, e de não tomá-lo de forma ahistórica e descontextualizada, fora das normas e das prescrições pedagógicas, bem como dos discursos sociais e das condições materiais de uma determinada época, são advertências recorrentes na obra de Alain Choppin (2002, 2004, 2008, 2009), e que temos procurado observar em nossos estudos quando nos ocupamos das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita.

Em relação aos cadernos de alunos, o acervo compõe-se, atualmente, de 119 cadernos de crianças em fase de alfabetização. Para o estudo desses cadernos temos utilizado do aporte de trabalho de Silvina Gvirtz (1999), Jean Hébrard (2001), Anne-Marie Chartier (2002, 2007), Antonio Viñao (2008), Ana Chrystina Mignot (2008).

Como afirmou Anne-Marie Chartier (2007, p. 23), considerando que o caderno escolar é, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “[...] fascinante e

enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”, temos tentado extrair do material, de forma articulada e comparativa, alguns elementos de análise.

Observando que Gvirtz (1999, p. 29) indica que “[...] el cuaderno de clase es uno de los pocos elementos de la práctica escolar que ha sufrido un significativo proceso de naturalización”, procuramos analisar esse “suporte da escrita”, como denomina Hébrard (2001), ou “dispositivo escritural”, como caracteriza Chartier, A.-M. (2002), ou, ainda, “objeto-memória”, conforme Mignot (2008), na perspectiva de “desnaturalizá-lo e problematizá-lo. Trabalhamos também na perspectiva de Viñao (2008, p. 16), que entende os cadernos como uma produção infantil, um espaço gráfico e um produto da cultura escolar. Viñao (2008, p. 17) argumenta que os cadernos escolares “[...] constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita”.

O estudo de Gvirtz (1999) destaca a relevância do uso do caderno como fonte privilegiada do registro do ensino e aprendizagem escolar. O caderno não é mero suporte físico, pelo contrário, é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar, além de um instrumento fortemente normatizado e ritualizado, que contempla em sua estrutura o ensinado, o conhecimento do aluno e a sua avaliação (GVIRTZ, 1999).

Para um estudo longitudinal do ensino da leitura e da escrita, temos procurado, inicialmente, organizar o acervo de cadernos de alunos primeiramente por década e, para cada década, por anos disponíveis. Logo que o caderno é recebido, essa classificação é realizada, e o dado é registrado na tabela correspondente à década e ao ano com um número específico (por exemplo: “Década de 1950; Ano: 1958; C1”). Esse procedimento permite, entre outras coisas, a percepção longitudinal da manutenção e da possibilidade de obtenção, para fins de pesquisa, desse objeto de caráter tão ordinário da cultura escolar. Contudo, esse objeto prosaico do cotidiano escolar, comum a todas as pessoas que passaram pela escola, é dificilmente preservado e guardado. Obter e organizar um acervo dessa natureza já é, por si só, um árduo esforço de pesquisa, porém não suficiente para o propósito que temos, ou seja, construir referenciais para uma história da alfabetização. Nessa direção, temos observado também que “[...] quem reflete sobre as aprendizagens escolares não pode abstraí-las totalmente das condições ‘materiais’ de sua realização” (CHARTIER, A.-M., 2007, p. 45).

Considerando-se as décadas, o acervo de 119 cadernos é assim constituído: 1940 - 02 cadernos; 1950 - 01 caderno; 1960 - 01 caderno; 1970 - 08 cadernos; 1980 - 11 cadernos; 1990 - 22 cadernos; 2000 - 72 cadernos; sem datas especificadas - 02 cadernos. Em relação à série ou ano escolar, os 119 cadernos são assim distribuídos: 09 são de Pré-escola (em que há atividades de ensino sistemático da leitura e escrita); 86, de 1ª série; 07,

de 1º ano do ensino fundamental de nove anos; e em 17 cadernos não há a identificação de série, contudo as atividades referem-se ao ensino e aprendizagem inicial da língua materna.

Depois desse procedimento de classificação e incorporação do caderno ao acervo, iniciamos a descrição de cada um deles, em uma Ficha Descritiva, elaborada especificamente para a pesquisa. A ficha contém 25 campos, os quais englobam desde a descrição da materialidade até a identificação do método de alfabetização utilizado. Esse último campo tem sido o mais difícil e é o que demanda mais tempo de discussão e trabalho para fins de preenchimento, uma vez que esse dado não é explícito⁶.

Esse acervo e essa organização já nos permitiram desenvolver estudos diferenciados desse suporte, ou seja, já colocamos diferentes questões para essa mesma fonte documental. Estudamos a questão: das marcas da infância nesse suporte (PERES, 2008b); do ditado, atividade recorrente nos cadernos em todas as décadas (PERES; BARUM, 2008); dos indícios das concepções e práticas de alfabetização (PORTO; PERES, 2009; PERES, 2010a); dos “registros marginais”, ou seja, dos sinais, desenhos, marcas extraescolares presentes nesses cadernos (PERES, 2010b).

Em relação aos cadernos de planejamentos diários de professoras alfabetizadoras (1ª série), totalizamos 51 até o momento, assim distribuídos: 02 são da década de 70; 11, da década de 80; 15, da década de 90; 21, dos anos 2000, e em 02 cadernos não há informação de data. Do total desses cadernos de professoras, dois são de planejamento de aulas para turmas de Educação de Jovens e Adultos. Esclarecemos que se trata de cadernos de planejamentos manuscritos das professoras e feitos previamente às aulas, nos quais são registradas as atividades, os exercícios e as ações que serão realizadas na aula com os alunos. Trata-se de cadernos do tipo grande (20 x 27 cm), de espiral, de capa dura e que, via de regra, revelam um “*habitus* pedagógico”: são coloridos, com adesivos, recortes e desenhos feitos pelas próprias professoras. No Rio Grande do Sul convencionou-se chamar esses cadernos de *diários de classe*.

Do ponto de vista do tratamento metodológico, temos tido o mesmo procedimento daquele adotado com os cadernos dos alunos: localização, incorporação no acervo por décadas, preenchimento da Ficha Descritiva. O primeiro estudo usando esse material em seu conjunto está em andamento. Trata-se de uma dissertação de mestrado cuja temática é o ensino da escrita na 1ª série revelado nesses cadernos (anos de 1970-2000) (LIMA, 2011). Contudo, os cadernos de planejamento de professoras já foram usados em outros estudos com temáticas específicas e no cruzamento com outras fontes de pesquisa (PORTO, 2005; LAPUENTE, 2008).

Esse tem sido em linhas gerais o trabalho que temos desenvolvido no grupo de pesquisa HISALES e essas são nossas contribuições possíveis ao campo da história da alfabetização.

⁶ Trabalho realizado pela bolsista de IC/CNPq, Sylvia Tavares Barum (Pedagogia/FaE/UFPel).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E LACUNAS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Desde 2001 temos trabalhado de forma sistemática com a pesquisa em história da alfabetização na perspectiva teórico-metodológica exposta neste texto. Sabemos, contudo, que ainda há lacunas nesse campo de estudos e necessidades que precisam ser observadas para a consolidação dessa área para o caso do Rio Grande do Sul.

Com o cadastramento do HISALES como grupo de pesquisa em 2006, no CNPq, estabelecemos, no que tange à história da alfabetização, os seguintes objetivos para serem alcançados: 1) analisar a produção e a circulação de cartilhas de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul; 2) identificar os pressupostos do ensino da leitura e da escrita em diferentes momentos da história da escola primária gaúcha; 3) compreender as estratégias de divulgação de métodos e propostas de alfabetização no Estado, em especial, em Pelotas; 4) analisar políticas de alfabetização e práticas alfabetizadoras; 5) identificar materiais de alfabetização produzidos por professoras; 6) estudar memórias e trajetórias de professoras-alfabetizadoras. Boa parte desse programa de pesquisa tem sido, pouco a pouco, cumprido. Mas há, ainda, muito a ser feito.

Nessa direção, entendemos que do material que dispomos no grupo de pesquisa — cadernos, cartilhas, atividades de alunos — precisamos ainda, pelo menos:

1. estudar mais e melhor a relação entre os suportes, os projetos editoriais/gráficos e os projetos pedagógicos dos livros produzidos no RS;
2. compreender melhor as trajetórias das autoras gaúchas de livros para o ensino da leitura e escrita e suas relações com as editoras;
3. entender e aprofundar a relação entre as autoras gaúchas e outras autoras e instituições dentro e fora do Rio Grande do Sul e do país;
4. desenvolver metodologias de análise dos cadernos escolares, tanto de alunos como de professoras.

Consideramos, também, que há ainda algumas lacunas nos estudos sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul, que merecem ser observadas. Indicando apenas algumas, avaliamos que ainda precisamos desenvolver:

1. estudos mais sistemáticos sobre o ensino da leitura e da escrita no século XIX;
2. pesquisas sobre a relação das editoras gaúchas (Tabajara, Selbach, Globo, Rotermund) e das autoras de cartilhas;
3. investigações sobre as experiências de alfabetização de jovens e adultos no Estado gaúcho.

Isso indica a necessidade de considerar a constituição desse campo de pesquisa na perspectiva de um projeto coletivo e longínquo. Estimulamos jovens pesquisadores e pesquisadoras a se somarem a nós para a constituição e o fortalecimento da área da

história da alfabetização. Aos que se juntarem a nós, uma estimulante observação: essa não será, certamente, uma tarefa difícil, especialmente porque fazer história “[...] é uma forma de atividade simultaneamente poética, científica e filosófica” (LE GOFF, 1996, p. 37). Fazer história da alfabetização não é diferente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Antonio Maurício Medeiros. *O movimento da Matemática Moderna e a produção de livros didáticos no RS*. 2011. 134 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
- BATISTA, Antonio 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: ALB; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529-575.
- CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-106.
- _____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 2000. p. 19-32.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazer ordinarários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação 2000. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- _____. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.
- _____. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2007. p. 21-66. (Coleção Linguagem e Educação).
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- _____. 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.
- _____. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparada e histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.
- _____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.
- DARNTON, Robert. O que é a história dos livros? In: DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 109-131.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIETRICH, Mara Denise. A cartilha ler a jato e o método audiofonográfico da professora Gilda de Freitas Tomatis (anos 60). 2011. 95 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FACIN, Helenara Plaszewski. *Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha* (1920-1999). 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

FERREIRA, Darlise Nunes. *A alfabetização antes e depois da implantação do ensino fundamental de nove anos em Jaguarão, RS*. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Arthur Joviano: um estudo sobre as relações entre autor, estado, editoras, usuários e sobre o método de palavras em Minas Gerais, no início do século XX. In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010a. v. 1. p. 209-252.

_____. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b. p.171-190.

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

GALVÃO, Ana Maria; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia Lima e. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 161-188.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar através de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 115- 141, jan./jun. 2001.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. *O “Método da Abelbinha” em Pelotas: contribuições à história da alfabetização (1965-2007)*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novas abordagens*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995a.

_____. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995b.

- _____. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995c.
- LIMA, Gisele Ramos. *O ensino da escrita visto através dos diários de classe de professoras alfabetizadoras*. 2011. 32 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; FONSECA, Cynthia Greice Veiga (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 227-252.
- MARROU, Henri. *Do conhecimento histórico*. 4. ed. Lisboa: Editorial Áster; São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 577-595.
- NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *A passagem da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos em Pelotas, RS*. 2010. 120 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- PERES, Eliane. “*Templo de Luz*”: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense, 1875-1915. 1995. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- _____. Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: queres ler? e quero ler. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 89-103, out. 1999.
- _____. *Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. 355 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- _____. A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/ RS/ MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006a. p. 145-170.
- _____. Aspectos da produção didática da professora Cecy Cordeiro Thofhern. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT, séculos XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006b. p. 171-190.
- _____. (Org.). *Memórias de alfabetização*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.
- _____. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 111-121, maio/ago. 2008a.

_____. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Não me esqueça num canto qualquer*. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008b. v. 1. p. 1-12.

_____. A alfabetização vista através de cadernos escolares (1958-2009). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010a. v. 1. p. 1-12. Painel: História da alfabetização e da cultura escrita: perspectivas conceituais e discussão das fontes.

_____. “Registros marginais”: escritas de crianças em cadernos de alfabetização. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2010, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2010b. p. 1-12.

PERES, Eliane; BARUM, Sylvia Tavares. O ditado escolar sob o enfoque histórico: um estudo a partir de cadernos de crianças em processo de alfabetização (1943-2007). In: ENCONTRO DA ASPHE, 14., 2008, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPel, 2008. v. 1. p. 1-12

PERES, Eliane; FACIN, Helenara P. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino da leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina A. S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória EDUFES, 2010. v. 1. p. 137-170.

PERES, Eliane; DIETRICH, Mara Denise. A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (décadas de 1960-70). In: BARCELOS, Valdo; ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). *Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2010. v. 1. p. 50-68.

PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)*. Pelotas: Seiva: FAPERGS, 2003.

PORTO, Gilceane Caetano. *Divulgação e utilização do Método Global de Contos no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas, 1940-1970)*. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

PORTO, Gilceane Caetano. *A constituição da docência alfabetizadora: uma análise a partir dos processos de recontextualização do discurso pedagógico construtivista*. 2009. 148 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?: *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-15.

RAMIL, Chris de Azevedo. *Aspectos tipográficos em livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul*. 2011. 98 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

SCHWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: Ed. UFES, 2010.

SOARES, Magda. Apresentação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. p. 07-09.

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

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, DF: Ed. UNB, 1982.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 69-90.

APÊNDICE A - CARTILHAS PRODUZIDAS NO RIO GRANDE DO SUL

TÍTULO	AUTOR	EDITORA/Cidade	EDIÇÃO	ANO
1. <i>Cartilha Mestra</i> – Para aprender a ler com rapidez ou Primeiro Livro de Leitura (Genuíno Método João de Deus)	Samorim Gustavo de Andrade	n/c Porto Alegre	12ª	1919 1913
2. <i>Cartilha Samorim</i> – Recreativa e Instructiva	Samorim Gustavo de Andrade	n/c Porto Alegre	n/c	1921
3. <i>Cartilha Maternal ou Arte de Leitura</i> – Methodo João de Deus	Por um professor	Livraria Selbach Porto Alegre	n/c	n/c
4. <i>Segundo Livro de Leitura</i> – Em continuação da <i>Cartilha Maternal pelo Methodo João de Deus</i>	Por um professor	Livraria Selbach Porto Alegre	6ª	n/c
5. <i>Primeiro Livro de Leitura Queres Ler?</i> Novo Método Directo de Leitura- Escripura corrente e Orthographia Usual.	Olga Acaun & Branca Diva Pereira de Souza	Livraria Selbach Porto Alegre	5ª 30ª	1935 s/d
6. <i>Quero ler</i> – Primeiro livro de leitura – Ensino global da leitura e escrita pelo método visual-ideológico	Branca Diva Pereira de Souza	Livraria Selbach Porto Alegre	3ª	n/c
7. <i>Horas Alegres</i> 1º livro de leitura	Otto A. Goeri	Casa Publicadora Concórdia S.A. Porto Alegre	2ª	n/n
8. <i>O Meu Livro</i>	Selma Simch de Campos	Editora Globo Porto Alegre	n/c 3ª	1938 1946
9. <i>Exercícios de Linguagem, Matemática e Estudos Sociais</i>	Nicolina Basile de Vargas	Livraria Selbach Porto Alegre	2ª	n/c
10. <i>Meu Ideal</i>	Nicolina Basile de Vargas	Livraria Selbach Porto Alegre	2ª 18ª	n/c n/c
11. <i>A cartilha de Zé Toquinbo</i>	Odila Barros Xavier	Editora Globo Porto Alegre	3ª	1948
12. <i>Ler a Jato</i>	Gilda de Freitas Tomatis	Editora Tomatis Porto Alegre	13ª	n/c
13. <i>Sarita e seus amiguinhos</i>	Cecy Cordeiro Thofehrn & Jandira Córdias Szechir	Editora do Brasil São Paulo	26ª	1957
14. <i>Marcelo, Vera e Faísca</i> – Cartilha <i>Marcelo, Vera e Faísca</i> – Manual do Professor	Norma Menezes de Oliveira e outras	Edições Tabajara Porto Alegre	2ª (2 ex) 5ª 3ª (2 ex)	1962 1970 1967
15. <i>Estrada Iluminada</i> - Bichano e Zumbi	Cecy Cordeiro Thofehrn & Nelly Cunha	Editora do Brasil São Paulo	14ª	1962
16. <i>Cartilha do Guri</i> - Método de palavras geradoras	Elbio N. Gonzalez; Rosa M. Ruschel & Flavia E. Braun	Edições Tabajara Porto Alegre	7ª	1965

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

17. <i>As férias com vonô</i> -Pré-livro <i>As férias com vonô</i> – Manual do professor	Angélica Serena Otto Beyer	Edições Tabajara Porto Alegre	3ª 6ª n/c	1967 1968 1966
18. <i>Céu Azul</i> – Pré-livro	Rosa M. Ruschel & Flavia E. Braun	Edições Tabajara Porto Alegre	1ª	1970
19. <i>Juca e Zazá</i> - Cartilha	Eloah Ribeiro Kunz	Editora do Brasil	n/c	n/c
20. <i>Vina o Circo.</i> Pré-livro <i>Vina o Circo</i> Pré livro e Caderno de Exercícios <i>Vina o Circo</i> - Manual do Professor	Teresa Iara Palmini Fabreti & Zélia Maria Sequeira de Carvalho	Editora Globo Porto Alegre	n/c 2ª ed n/c	n/c 1973 1971
21. <i>Alegria Alegria</i> – Pré-livro <i>Alegria, Alegria</i> –1ªsérie Leitura Intermediária	Nelly Cunha, Teresa Iara Palmini Fabreti & Zélia Maria Sequeira de Carvalho	Editora Globo Porto Alegre	n/c n/c n/c	1973 1973 1973
22. <i>Nossa Terra Nossa Gente</i> Pré livro	Nelly Cunha & Cecy Cordeiro Thofehrn	Editora do Brasil São Paulo	n/c	1974
23. <i>Tapete Verde</i> Livro Integrado – 1ª série	Nelly Cunha & Teresa Iara Palmini Fabreti	Editora Globo Porto Alegre	n/c	1976
24. <i>Tempo Presente. A Escola da Bicharada</i> - 1ª série	Iara Thofehrn Coelho & Nelly Cunha	Editora do Brasil São Paulo	n/c	1977

Fonte: Acervo do grupo de pesquisa HISALES – FAE/UFPEL.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

A LEITURA E A ESCRITA NO RIO GRANDE DO NORTE: PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX)

Maria Arisnete Câmara de Moraes

Francinaide de Lima Silva

O ensino da língua materna é sem dúvida um dos mais importantes da escola. Não é que aqui se venha aprender a língua, porque ela já é falada e compreendida, desde os primeiros tempos de vida; mas é aqui que ela vem cultivar-se, aperfeiçoar-se. (LIMA, N., 1911a).

A LEITURA E A ESCRITA

Este texto evidencia trabalhos sobre a leitura e a escrita do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero que se consolidou nos Congressos Brasileiros de História da Educação realizados, respectivamente, nas seguintes cidades brasileiras: Rio de Janeiro/RJ (2000), Natal/RN (2002), Curitiba/PR (2004), Goiânia/GO (2006), Aracaju/SE (2008) e Vitória/ES (2011). Essa participação demonstra o grau de inserção do grupo nos eventos em História da Educação observado por Vidal (2006, p. 5), ao afirmar que no II Congresso Brasileiro de História da Educação o grupo foi responsável por um terço das comunicações publicadas:

A circunstância de o evento ter sido realizado em Natal apenas tornou mais evidente a pujança desse exercício coletivo de investigação, de resto bastante significativo no cômputo geral dos trabalhos. Sua expressão mais flagrante é a presença da UFRN em todos os certames nacionais, carreando 37,6 % das inserções na temática.

Atualmente, em 2011, esse grupo desenvolve um novo projeto intitulado “História da Leitura e da Escrita no Rio Grande do Norte — presença de professoras (1910-1940)” — CNPq, sob a coordenação de Maria Arisnete Câmara de Moraes (2011). Um dos objetivos do projeto é pesquisar a história da profissão docente na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, no início do século XX, em especial, sobre as professoras formadas na primeira turma da Escola Normal de Natal. São vários

os estudos que fortalecem o campo da história da leitura e da escrita nesse Estado, a exemplo de Moraes (2006), Silva, F. (2009), Silva, I. (2009), Moraes e Silva (2009), Amorim (2010), Lima, E. (2010), Martins (2011).

Percebemos a importância do registro histórico da constituição do campo da história da alfabetização no Brasil em um tempo e espaço específicos, ou seja; a sala de aula e a figura do professor nessa configuração e também a importância da Escola Normal, enquanto instituição formadora de mestres especialistas.

Os textos fundadores dessa análise registram como os professores devem instruir ou educar seus alunos. Os Regimentos Escolares, os Diários de Classe, as instruções do Diretor Geral da Instrução Pública, na figura de Nestor Lima, mostram maneiras de fazer. Eles oferecem um manual sobre as metodologias que os docentes usavam ou deveriam usar em sala de aula.

Como seriam os gestos, as frases que caracterizavam o diálogo entre professores e alunos? O que se sabe a respeito das práticas de escrita e de leitura a partir das fontes disponíveis? Como as professoras introduziam as gerações mais jovens na cultura escrita? Essas indagações conduzem à análise do próprio espaço dessas práticas, dependentes que são das predisposições estáveis dos grupos que as praticavam. Porém, dessas práticas de um tempo que não é o nosso configuramos as determinações. Significa, portanto, pensar essa realidade a partir dos vestígios encontrados nos textos disponíveis — seja no livro, seja no jornal — enquanto suportes de leitura e de escrita. Significa, ainda, considerar suas próprias condições de produção, uma vez que esses textos circulavam em um universo diferente da atualidade. São outras configurações.

AS ORIENTAÇÕES DE NESTOR LIMA

Observamos no Brasil da última década do século XIX o início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita (MORTATTI, 2000) que caracterizava novos tempos na prática docente.

Com o advento da República, havia a preocupação em difundir e estabelecer a escola elementar. No Rio Grande do Norte, medidas diversas, umas transitórias, outras de caráter definitivo, foram tomadas em relação ao ensino que culminaria com a Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907, que “[...] autorizou o governo a reformar a instrução, dando especialmente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores de sua proficiência.” (RIO GRANDE DO NORTE, 1909b, p. 5). Posteriormente, a *Lei Orgânica de Ensino* n. 405, de 29 de novembro de 1916, que reorganiza o ensino primário, secundário e profissional no Estado estabelece que “[...] nenhum grupo escolar poderá ser inaugurado sem que todas as suas cadeiras estejam providas por professores diplomados pela Escola Normal [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 1917a, p. 56).

O funcionamento de uma rede de instituições primárias, autorizado pelo Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, tinha em vista a escolarização da infância nortério-grandense, assim como a construção da cultura letrada. É nesse contexto que este texto pretende atuar com o objetivo de reconstituir as maneiras de ler, maneiras de escrever nesse período de transição entre o século XIX e o início do século XX, no Estado do Rio Grande do Norte (MORAIS, 1997).

Com a valorização dos ideais republicanos, segundo Mortatti (2011, p. 2),

[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social [...]. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

A figura de Nestor Lima surge como um dos principais tradutores do pensamento corrente acerca da pedagogia da alfabetização, da leitura e da escrita. Ele dirigiu a Escola Normal de Natal, de 1910 a 1923, e foi diretor do Departamento de Educação de 1924 a 1928, anteriormente Diretoria Geral da Instrução Pública. A sua preocupação era evidenciar a importância da leitura e da escrita. Em suas orientações destinadas aos professores estava a ideia de que a leitura é a base de todo o ensino, por isso os mestres deveriam empenhar-se em mostrar os benefícios trazidos por ela. Do mesmo modo, deveriam ser criteriosos durante a seleção dos livros de leitura reservados à Instrução Primária. Em sua opinião um bom compêndio para o ensino do ato de ler deveria apresentar segurança do texto, correção da linguagem, utilidade e moralidade dos trechos a ler (LIMA, L., 1911a). Ele utilizava os jornais para orientar os professores acerca da pedagogia da leitura e da escrita. Elaborava propostas de aprendizagem ancoradas nos princípios que se devem levar em consideração para a aquisição da leitura e da escrita. No entanto, ele advertia que as orientações metodológicas que publicava “[...] não tem por fim a exibição de saber pedagógico: são simples apanhados de outros autores e se destinam mais a orientar os alunos de Pedagogia da Escola Normal, que lutam com grandes dificuldades nesse particular.” (LIMA, N. 1911b, p.1).

Na escola, aprendia-se a posição apropriada à escrita e a forma correta de escrever, uma vez que a escrita é uma modalidade de linguagem que possui especificidades advindas de suas condições de produção. A posição do corpo, a disposição do banco escolar e o modo de pegar a pena deveriam ser ensinados aos alunos. A escrita vertical era a mais indicada, dado que a tendência por parte da criança é para a escrita vertical redonda. Outro argumento era o de que os caracteres desta escrita eram mais parecidos com os da imprensa e eram mais legíveis. Entretanto, o argumento mais forte era o de que o aprendizado da escrita vertical se dava em menos tempo que o da inclinada (LIMA, N., 1911a, p. 1).

Na escrita, por exemplo, existem princípios a observar e processos a empregar.

1º. Para que a posição do corpo seja boa é necessário que a carteira e o banco tenham altura proporcional ao aluno. Sentado, ele deve apoiar os pés no solo ou no estrado, avançando um pouco o esquerdo, estar de frente para a carteira e não com o lado direito para ela; o tronco vertical, a cabeça levemente inclinada para a frente; os braços apoiados na borda da carteira, o esquerdo segurando o papel e o direito dirigindo a pena. Entre a vista e o papel deve haver 30 cm de distância.

2º. O papel é colocado em sentido perpendicular ao corpo, na caligrafia inglesa e um pouco obliquamente da esquerda para a direita, na caligrafia francesa.

3º. A pena deve ser tomada pelos três dedos, polegar, indicador e médio; destinando-se os outros dois a receberem o peso da mão, suspendendo-a do papel. (LIMA, N., 1911a, p. 1).

O pensamento expresso pelo educador perpassa os preceitos higiênicos postulados pela educação no período. Havia uma preocupação com a iluminação e salubridade da sala de aula, além de uma atenção à postura adequada para o estudo do aluno. Esse fato justifica as prescrições do *Regimento Interno dos Grupos Escolares* e a indicação de uma sala de aula arejada, iluminada, como também de um mobiliário específico para as crianças.

Os processos que deveriam ser empregados na escrita são:

1º. O quadro negro, porque aí a mão pesada do principiante manobra o giz e faz a letra, mais facilmente, quando os caracteres são de tamanho arbitrário;

2º. Do quadro negro passa à ardósia com o *crayon*, que é uma redução daquele, porém já muito diferentes no tamanho das letras;

3º. No papel como lápis e 4º. No papel com pena.

Isso tem em vista o adestramento dos dedos e a facilidade dos movimentos.

A prática desse método seguia as instruções da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, uma vez que, este era à época a referência em reforma educativa, especialmente, no que concerne aos grupos escolares, seu modelo cultural, administrativo e, sobretudo, pedagógico. (RIO GRANDE DO NORTE, 1920, p. 5).

Nestor Lima viajou à cidade de São Paulo, a fim de trazer os melhoramentos técnicos e pedagógicos necessários à educação norte-rio-grandense. Em uma dessas ocasiões, o professor observava a Escola Modelo Caetano de Campos, anexa à Escola Normal de São Paulo, no qual se efetivavam os princípios do método analítico na alfabetização.

A leitura, que até bem pouco tempo, entre nós especialmente, era feita pelo processo da soletração antiga, veio a ser ensinada mais tarde pela moderna soletração ou método fônico, que representa inquestionavelmente alguma vantagem sobre o antigo sistema. Mas, nem por isto é esse o último adiantamento metodológico da referida disciplina e nem respeita as condições físico-psicológicas do aluno, cujo conhecimento se faz no sentido da análise. (ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1913, p. 11).

Conforme seu relato, a lição acontecia de forma sistemática:

(1º passo) O professor recebe a classe dos analfabetos e ao invés de colocar-lhes em mãos o livro ou caderno de ABC, inicia-as em um curso de noção de linguagem, a propósito de figuras e fotos sobre as quais provoquem a opinião dos alunos. À proporção que o menino vai desenvolvendo neste passo, isto é, vai interpretando sensações, julgando, concluindo, o mestre o encaminhará na aprendizagem da leitura, com o que estão de pleno acordo os mais competentes pedagogistas.

(2º passo) e consiste [o professor] em provocar a linguagem dos alunos acerca das figuras do livro de leitura, onde estejam inseridas todas as ideias rudimentares, que a inteligência infantil possa conter. De posse disso, o mestre escreve no quadro negro, em caracteres de imprensa, [...] ao mesmo tempo que as pronuncia, ele convida a classe a ler o que o giz escreve. O exercício é repetido por vários dias, acaba por dar ao menino o conjunto formal das palavras, componentes de frase que poderá conhecer onde quer que esteja. Recapitulações constantes, frases novas formuladas dos elementos.

(3º passo) como um acontecimento notável, vem a leitura de livros com frases e estórias já conhecidas, e após, o melhoramento da leitura falada, durante cerca de dois meses.

(4º, 5º e 6º passos) decorrido um certo tempo (três meses mais ou menos) começa a decomposição de sentenças em palavras destas em partes ou sílabas e destas afinal em letras. (ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1913, p. 11-12).

Os métodos e processos empregados no ensino da leitura nos grupos escolares podiam ser o alfabético, no qual se conheceria as letras; o fônico ou “*Port Royal*”, no qual era necessário o conhecimento dos sons, primeiro das vogais, depois das consoantes; o de silabação, que consistia na decomposição das palavras em sílabas e exigia o conhecimento de grande número de sílabas isoladas para realizar a composição das palavras. Esses métodos são denominados sintéticos, visto que tendem a fazer a recomposição da palavra depois de conhecidas as unidades que a compõem. Em contraposição, o método analítico consistia em ensinar a leitura pela palavra e pela sentença.

Na opinião do diretor da Escola Normal de Natal, era o método analítico da leitura, oficialmente adotado no Estado de São Paulo, profícuo pela capacidade analítica propiciada ao aluno. O uso do manual *Expositor da Língua Materna*, de Januário Sabino e Cunha e Costa, ou *Cartões de Leitura* e *Cartilha analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, eram recomendados. Ao usar esses compêndios, o professor deveria proceder da seguinte forma: primeiro, palestrava sobre dez lições da cartilha por dez a trinta dias, depois, questionava e ouvia as respostas com o objetivo de provocar o discente a pensar e responder em linguagem clara.

As crianças escreviam no quadro negro com a liberdade de desenhar as letras do tamanho e espessura que desejassem. Esse exercício procurava desenvolver a caligrafia, escrita feita com arte, recomendada na escola primária e que poderia ser do tipo inglesa — vertical — e francesa — inclinada. Conforme os higienistas, a escrita inclinada

era apropriada à escola elementar, porque permitia a postura correta, dificultando o surgimento de problemas ortopédicos, e havia, também, a preocupação por parte dos docentes com a escrita, no sentido de evitar doenças musculares e de visão. Nestor Lima (1911a) explicava que naquela época existia na Europa um movimento em defesa do uso das duas mãos durante a escrita. O educador assinalava que não era sem razão a campanha pela ambidestria.

Os educadores defendiam o uso da chamada “caligrafia muscular”, em contraposição à caligrafia vertical. A caligrafia muscular dava ênfase ao movimento, à rapidez do processo de escrever, e não à força e à forma. A caligrafia muscular se daria a partir de exercícios preparatórios, quando a criança era instada a apurar o controle dos movimentos da mão e do antebraço, seja com desenhos no ar ou no papel, e se iniciava o aprendizado do traçado de letras, palavras e frases.

A caligrafia muscular prescrevia uma escrita de tipo inclinado e sem talhe, obtida por tração e não pressão, resultado da unidade entre o movimento dos músculos do antebraço e da mão, a postura corporal do aluno na carteira, a posição levemente oblíqua do caderno, o ritmo regular do traçado da letra e a manutenção do lápis ou da pena constantemente sobre o papel. O ritmo era controlado por palmas ou canções elaboradas para o exercício. À medida que se aperfeiçoava o traço, reduzia-se paulatinamente seu tempo de execução. (VIDAL, 2003, p. 501).

Na escola, a boa leitura envolvia regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito. As habilidades de leitura e escrita eram práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo escolares. Leitura corrente, leitura de convívio em voz alta. Ritualização da leitura em voz alta. Exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Civilizar significava disciplinar os corpos no ato da escrita.

MANEIRAS DE LER, MODOS DE ESCREVER

As práticas de leitura e escrita são produções culturais que agregam as características e as formas de fazer da época nas quais estão circunscritas. Essas atividades indissociáveis têm sua história marcada por variações. Chartier (1999) assevera que uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Por isso, uma história das maneiras de ler e escrever deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de escrita, traduzidas sob a forma de gestos, em espaços, em hábitos, manifestando emoções através da própria postura corporal (MORAIS, 1997).

O ditado, o exercício e a cópia, atividades prescritas nas coleções de livros de leitura, produziam uma nova temporalidade no ensino. Os procedimentos empregados na escrita eram o rascunho que consistia em cobrir as letras feitas a lápis ou por meio

de papel transparente. A imitação dos modelos favorecia o ensino coletivo, uma vez que o mestre fazia no quadro negro ou expunha no cartão modelos a serem copiados. Nessa tarefa, ressaltava-se o caderno preparado em que havia o rascunho e a imitação. As práticas escolares do escrever incluíam o uso de compêndios que auxiliavam o ensino e associavam o controle minucioso do tempo individual à disciplinarização corporal do aluno. Essas práticas lançam o desafio de criar recursos que atendam às demandas. Nesse sentido, coleções de compêndios como as de Olavo Freire (1923), concernentes a métodos para o ensino de Desenho Geométrico e de Geometria Prática, são comumente adotadas nas escolas primárias e auxiliam o ensino da escrita.

Na escola primária, a cartilha ou o livro, suportes legítimos da leitura, determinavam relações corporais específicas por parte das crianças. A cartilha consolidava-se como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, de configuração de determinado conteúdo de ensino (MORTATTI, 2000). Os modos de ler e escrever instituem a identificação de um grupo de leitores e seus procedimentos de escrita. As condições de produção, de apropriação da leitura são determinadas pelas práticas. No século XIX, por exemplo, a leitura em voz alta era uma prática bastante utilizada, como forma de socialização. Na escola primária republicana, esse era um hábito ainda em voga.

Nos grupos escolares, as crianças aprendiam, por um lado, a leitura silenciosa que permitia dar asas à imaginação, sem a interferência de outrem. Por outro lado, havia a prática da leitura em voz alta, em pé, defronte da professora e demais colegas de turma. O objetivo seria uma melhor compreensão do texto, através das entonações e pausas necessárias à fluência da leitura. Cabia à professora acentuar a pausa diante da vírgula e a entonação da voz após o ponto. Segundo Felisberto de Carvalho (1946, p. 7), “[...] a boa pronúncia dá beleza à leitura, tanto quanto a má torna-se insuportável.” (CARVALHO, 1946, p. 7); “[...] o bom leitor deve ter o espírito para compreender, alma para sentir, e gosto para bem exprimir.” (CARVALHO, 1932, p. 7).

Para o ensino da língua materna existia um elenco de orientações, cujo objetivo era propiciar o ensino integral do domínio da língua portuguesa. O professor deveria empregar, por exemplo, exercício de composição com dia determinado para isso. Nessa aula, o professor afixava em um cavalete o desenho ou cromo de uma paisagem. A partir dela, o aluno compunha a sua escrita, exercitava a imaginação. A série de quinze quadros para composição foi lançada em 1915, por Arnaldo de Oliveira Barreto.

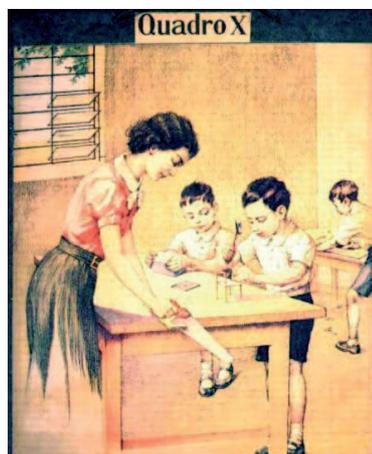


Figura 1 - Quadros para o ensino de composição (BARRETO, 1951)
Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

O décimo quadro para o ensino de redação ilustra uma cena escolar, na qual os alunos apresentam-se em atividade, auxiliados e orientados pela professora. Exercícios de elocução, estilo, ditado, vocabulário e gramática também faziam parte do ensino. A leitura era a base de todo o ensino. Carvalho concebia o exercício de ler como uma “[...] expressão vocal e inteligente dos pensamentos escritos e impressos.” (CARVALHO, 1934b, p. 10). Era importante e indissociável o ensino da escrita, da leitura e da caligrafia. Os educadores acreditavam que a leitura na Escola Primária propiciava a aquisição de ideias, pensamentos, conhecimentos, a comunicação e o desenvolvimento dos órgãos vocais.

O DIÁRIO DE CLASSE DA PROFESSORA JOSEFA BOTELHO

O Diário de Classe, criado em cada grupo escolar ou escola isolada, para o fim de facilitar a fiscalização e inspeção escolar, é um livro obrigatório, aberto, numerado e rubricado pelo Diretor Geral da Instrução Pública. Nele, o professor registrava o resumo dos trabalhos e lições do dia seguinte, com a indicação das lições, exercícios e deveres. Mostram que a escola divide os saberes em disciplina, definidas pelo conteúdo a ser trabalhado. Um conteúdo humanístico preocupado com o ensino da moral e do civismo numa escola republicana.

O Diário de Classe da professora Josefa Botelho registra, em 12 de agosto de 1919, as lições destinadas aos alunos e faz referência à *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira, cuja primeira edição data de 1917. Pelo número de edições dessa cartilha, evidencia-se o seu grau de aceitação nos grupos escolares do período.

Diário de Classe do dia 22 de Agosto

Materia	Ponto tratado
Leitura (1 ^o sec)	Lerá as paginas 143 da cartilha do Ensino Rapido de Mariano de Oliveira
Escrita (2 ^o sec)	Escreverá: "A terra é iluminada pelo sol"
Escrita (1 ^o sec)	Escreverá: Glorinha gosta de livros de figuras
Leitura (3 ^o sec)	Lerá a pagina do primeiro livro de leitura de Francisco Dias

Figura 2 - Diário de Classe de Josefa Botelho, 1919

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

No registro da professora Josefa, estão dispostas as disciplinas que compunham o programa de ensino e o respectivo conteúdo a ser trabalhado. O livro de leitura, um recurso ao qual a professora recorria para o ensino de diferentes matérias, assinalava a preocupação da professora, naquele momento, com o espaço geográfico: a criança e o mundo. No entanto, não tivemos acesso às respostas dessas crianças quanto às atividades solicitadas. A prática de escrita proposta seria a cópia das frases: “A terra é iluminada pelo sol” e “Glorinha gosta de livros de figuras.” (BOTELHO, 1919). As citações a serem escritas evidenciam o caráter dos ensinamentos ministrados nos grupos escolares e o suporte textual utilizado nas lições de leitura e escrita.

No quesito “Demonstrações”, do mencionado Diário da professora, há o apontamento especificando a lição do livro.

Demonstrações

Clairindo e Glorinha
Rataplan. Ophelia
já está no grupo
escolar etc

Figura 3 - Diário de Classe de Josefa Botelho, 1919

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

A lição à qual o registro docente se refere apresenta a concepção de alfabetização usada na escola primária e evidencia que as lições de leitura e escrita serviam ao ensinamento das demais matérias do programa de ensino escolar. Conforme Deiró (2005), as exortações às virtudes, bem como a valorização da Pátria, do trabalho, da natureza eram contínuas. Os compêndios escolares veiculam a ideia de trabalho como “[...] uma das maiores virtudes que pode o indivíduo possuir, pois esta virtude será sempre recompensada com a abundância, a riqueza.” (DEIRÓ, 2005, p. 128). Sentenças utilizadas pela professora Josefa Botelho reforçam a ideia de que as “Lições de Coisas” tentavam inculcar na criança as bases de uma educação moral e cívica. As ideias disseminadas nos livros escolares deveriam ser seguidas pelas crianças. Frases como “A bandeira é o retrato da pátria”, “É útil evitar as más companhias” e “O álcool perverte o caráter e os sentimentos” (BOTELHO, 1919) são exemplos dessas “Lições de Coisas”.

Durante o exercício do magistério no Grupo Escolar Felipe Camarão, em Taipú/RN, a professora Josefa Botelho, formada na primeira turma da Escola Normal de Natal, mostra exemplos de sua prática pedagógica, conduzindo a criança à docilidade, à conformação, à disciplina. “O bom aluno obedece satisfeito a seus mestres” e “Dalila é uma boa menina” (BOTELHO, 1919) eram frases que ilustravam o Diário de Classe dessa professora.

O Diário de Classe de agosto de 1919 registra atividades que expressam as particularidades da educação primária no início do século passado:

Leitura: Ler as páginas 42 e 43 da *Cartilha do Ensino Rápido*

Escrever: Glorinha gosta de livros de figuras. (BOTELHO, 1919, p. 12).

Se ao docente caberia lecionar conforme o *Regimento dos Grupos Escolares* (1909a, artigo 80), ou seja, segundo os livros recomendados pelo Diretor Geral da Instrução Pública, a professora Josefa Botelho adotava a *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira.

As atividades sugerem as orientações metodológicas e a ideologia difundida para que os alunos tivessem orgulho de pertencer a uma instituição escolar. Por exemplo, a lição do dia, baseada em frases da referida cartilha:



Figura 4 - *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, 1944, p. 42-43

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

1. Ofélia já está no Grupo Escolar
2. Ela já sabe ler, escrever e contar
3. Hoje ela teve uma lição de geografia
4. Sabem vocês como foi a lição?
5. Primeiro, a professora lhe mostra o globo geográfico
6. Mostrou-lhe no globo os mares e os continentes.

As orações: “Ofélia já está no Grupo Escolar”, “Ela já sabe ler, escrever e contar”, “Hoje ela teve uma lição de geografia” (OLIVEIRA, 1944, p. 42-43), expressam as particularidades da educação primária no início do século passado. Os textos mostram os valores a serem incutidos nos meninos e meninas que frequentavam o grupo escolar. Para as meninas, o ensino valorizava atributos como leitura, considerado de bom tom para seu papel social de mãe, esposa, professora, enquanto os meninos realizavam performances que condiziam com sua função de cidadão. Contudo, ambos contribuiriam para a formação da Nação. A lição evidencia o papel socialmente construído para meninos e meninas. Locuções como “O Clóvis quer ser soldado”, “Glorinha gosta muito de livros”, “Ela quer ir para o jardim de infância” sugerem valores morais que se pretende disseminar na sociedade.

Não se deve esquecer que essa cartilha surge em um contexto no qual no Brasil há o projeto de construir a sociedade letrada, e a educação é entendida como elemento essencial de mudanças e transformações. Um momento de renovação de valores. A moral e o civismo faziam parte desse projeto. O culto à Pátria se destacava na literatura do período. O livro didático, por sua vez, veiculava a ideologia dominante.



Figura 5 - *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, 1944, p. 40-41

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Para Deiró (2005, p. 93), “[...] os condicionamentos ideológicos, aplicados às crianças, colocam-nas numa postura receptiva, para seguirem sugestões que lhes forem dadas [...]”, dentre essas as de que elas também são responsáveis não somente pelo progresso da Nação, mas também pela defesa da Pátria.

As lições evidenciam valores para a formação de um cidadão honrado, honesto, manifesto no *Segundo livro de leitura*: “A verdade é muito sagrada” (CARVALHO, 1934a, p. 90). A ideia assemelha-se à premissa de Rousseau de que “[...] o homem é bom, a sociedade é que o corrompe [...]”, (ROUSSEAU, 2004, p. 15), difundida desde o século XVIII, em *Emílio*. As reflexões a respeito da formação moral do cidadão aglutinavam preceitos moralizantes, imbuídos de valores que iriam auxiliar o professor na sua prática pedagógica, ou seja, a leitura, a escrita e a formação do homem bom.

A atividade realizada pela professora Josefa Botelho evidencia as recomendações para o ensino da leitura que se baseava nas ditas “historietas”, as quais enfatizavam as funções instrumentais desse ensino. As cartilhas produzidas, portanto, adequam-se a essas instruções. Conforme Mortatti (2000, p. 94), *Cartilha analytical*, de Arnaldo Barreto, iniciava suas lições com uma historieta, tal qual a exemplificada por Oliveira (1944, p. 43), que era formada por sentenças numeradas e com letra manuscrita vertical, sempre precedidas por estampas. As lições eram organizadas de acordo com os passos já assinalados e, ao longo delas, eram introduzidas a letra de imprensa, com tipo redondo e liso.

As exortações às virtudes, à valorização da Pátria, do trabalho, da natureza eram constantes.

As práticas de ensino da leitura e escrita nos grupos escolares tinham por finalidade a formação da sociedade letrada norte-rio-grandense. Nesse período, a leitura e a escrita revestem-se de importância, uma vez que tornam-se conhecimentos articulados à possibilidade de transmitir aos cidadãos os valores republicanos por meio dos livros de leitura.

As mensagens — sugerindo comportamentos virtuosos — constituem os textos dos livros de leitura destinados à escola elementar. Na *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, a construção dos papéis sexuais das crianças na sociedade é expressa textualmente ou nas ilustrações. Como já se destacou, as lições de leitura veiculam as performances esperadas para meninos e meninas. Nesse sentido, frases como “O menino tem uma bola”, “A menina tem uma boneca”, “O boné é da menina”? “Não, o boné é do menino” “A boneca é da menina” (OLIVEIRA, 1944, p. 4-5) são usadas para o ensino da leitura e da escrita, mas também para incutir os valores quanto à divisão dos sexos.



Figura 6 - *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, 1944, p. 4-5

Fonte: Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Temas como os deveres do menino relativos à escola, à assiduidade, ao trabalho e ao cuidado com o asseio do corpo eram tratados com uma maior veemência nos manuais de conduta analisados. Isabel Gondim valorizava as noções de educação moral e de aspectos relativos à religião, bem como de civilidade, higiene e caligrafia. (MORAIS, 2003). Recomendava para as meninas em idade escolar uma boa educação que consistia em “[...] não se apresentar na escola com vestidos em desalinho e enodoados de tinta ou de qualquer outra coisa que os enxovalhe. Unhas aparadas e limpas, ter o cuidado em tudo que constitui a higiene.” (GONDIM, 1910, p. 21). Os alunos deveriam apresentar-se com asseio, higiene do corpo, decência e pontualidade na instituição de ensino.

Os ensinamentos escolares inculciam a importância do trabalho. As frases “O trabalho é a condição da felicidade”, “O aborrecimento é uma doença, cujo remédio é o trabalho” e, ainda, “É do trabalho que se tira grandes vantagens” (BOTELHO, 1919) exemplificam a representação de trabalho como uma atividade que propicia alegria e satisfação. Era assim a prática pedagógica da professora Josefa Botelho.

O QUE RESTOU DESSAS PRÁTICAS?

Esta análise buscou mais do que narrar como ocorriam as práticas de leitura e de escrita nos grupos escolares no início do século XX, no Estado do Rio Grande do Norte. Buscou, principalmente, uma reflexão acerca da construção da sociedade letrada norte-rio-grandense do período em questão. É sabido o grau de dificuldades em configurar um determinado espaço geográfico do passado. Os documentos mostram as reflexões de intelectuais engajados com as questões educacionais, a exemplo de Nestor Lima. Os Regimentos Escolares, os Diários de Classe oferecem informações sobre as metodologias que os docentes usavam ou deveriam usar em sala de aula. Mas, o cotidiano escolar, do ponto de vista dos alunos, perde-se em virtude da ausência de documentos. Portanto, as fontes utilizadas representam o mundo idealizado e construído pelas figuras ilustrativas que desfilam neste texto. Seja na sua dimensão transformadora da ordem estabelecida, seja na sua dimensão estigmatizante e excludente.

A história da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte está longe de ser contada neste espaço. Apenas evidenciamos momentos da *Cartilha Ensino Rápido da Leitura* (OLIVEIRA, 1944), registrados em Diários de Classe, a preocupação dos professores alfabetizadores em aplicar os princípios e processos do método analítico de ensino da leitura, o engajamento do intelectual Nestor Lima, evidenciando as semelhanças do Rio Grande do Norte com os estados de São Paulo e Rio de Janeiro — à época, capital federal — e as prescrições pedagógicas aos mestres diplomados na Escola Normal de Natal.

Se a leitura e a escrita implicam espaços, hábitos e gestos, fica patente a afirmação de que essas práticas estão longe de ser configuradas, pois se perderam nas brumas de um passado remoto. O que permanece são as determinações dessas práticas sugeridas nas atividades pedagógicas da professora Josefa Botelho, nos desenhos dos cadernos escolares, nas representações das cartilhas indiciando modos de fazer e modos de ser na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Sara Raphaela Machado de. *Do mestre aos discípulos: o legado de Nestor dos Santos Lima (1910-1930)*. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. *Quadros para o ensino de composição: redação*. Ilustração Franta Richter. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

BOTELHO, Josefa. *Diário de classe*. Taipú, RN, jul./out. 1919.

CARVALHO, Felisberto de. *Primeiro livro de leitura*. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 119. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934b. (Completamente refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. *Quarto livro de leitura: curso superior* por Felisberto de Carvalho. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 36. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1932. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. *Segundo livro de leitura*. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 90. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934a. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. *Terceiro livro de leitura*. Curso médio por Felisberto de Carvalho. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 75. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal*. Natal: Tipografia do Instituto, 1913. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alberto Maranhão Governador do Estado por Nestor dos Santos Lima, Diretor da Escola Normal.

FREIRE, Olavo. *Desenho geométrico e noções de geometria*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

GONDIM, Isabel. *Reflexões às minhas alunas*. 3. ed. Natal: Tipografia de A. Leite, 1910.

LIMA, Elisângela Gurgel da Rocha. *A história da mulher-aluna no Atheneu Norte-Rio-Grandense Feminino (1940-1950)*. 2010. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

LIMA, Nestor. A escrita, seus princípios e processos: a caligrafia. *A República*, Natal, 28 jul, 1911a. Coluna Pedagogia, p.1.

_____. Língua materna. *A República*, Natal, p. 1, 2 ago. 1911b.

MARTINS, Érika Nogueira. *Stella Vésper Ferreira Gonçalves, educadora e escritora norte-rio-grandense (1910 - 1950)*. 2011. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Maneiras de ler no Brasil do século XIX. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13., 1997, Natal. *Anais...* Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997. p. 9-25.

_____. *Isabel Gondim, uma nobre figura de mulher*. Natal: Terceirize, 2003. (Série Educação e Educadores do Rio Grande do Norte, v. 2).

_____. *Chicuta Nolasco Fernandes, intelectual de mérito*. Natal: Editorial A República, 2006. (Série Educação e Educadores do Rio Grande do Norte, v. 2).

_____. *História da leitura e da escrita no Rio Grande do Norte: presença de professoras (1910-1940)*. 2011-2013. Projeto PVE2127-2011 vinculado ao CNPq, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. Práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 36, n. 22, p. 114-138, set./dez. 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 20, n. 52, p. 1-4, nov. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 17 ago. 2011.

OLIVEIRA, Mariano de. *Cartilha ensino rápido da leitura*. 266. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1944.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei nº 249 de 22 de novembro de 1907*. Autoriza o governo a reformar a instrução pública. Actos Legislativos e Decretos do Governo. Natal: Tipografia de A República, 1909b.

RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento dos grupos escolares do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Tipografia de A República, 1909a.

_____. *A reforma do ensino: texto e comentário da lei n. 405, de 29 de novembro de 1916*. Natal: Tipografia d' A República, 1917a.

_____. Departamento da Instrução Pública. *Registro de ofícios (1918-1920)*. Natal, 1920. livro n. 5 completo. Manuscrito.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Francinaide de Lima. *O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo (1908-1928): vinte anos de formação de professores*. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SILVA, Ingrid Katiúcha Albuquerque da. *A prática pedagógica de Josefa Botelho*. 2009. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves. Um olhar sobre os estudos de gênero em história da educação no Brasil. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida. *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

LIMA, Nestor. A Leitura, suas espécies, métodos e processos. *A República*, Natal, 21 jul. 1911c. Coluna Pedagogia, p. 1.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. *Leituras de mulheres no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. (Org.). *Gênero e práticas culturais: história, educação e literatura*. Natal: EDUFRN, 2009.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. História da profissão docente em Natal/RN (1908-1920). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 267-278, maio/ago. 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. *Lei n. 405 de 29 de novembro de 1916*. Actos Legislativos e Decretos do Governo de 1916. Natal: Tipografia de *A República*, 1917b.

_____. *Regimento interno dos grupos escolares*. Natal: Tipografia de A República, 1925.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

ASPECTOS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS¹

Cecília M. A. Goulart

Efetivamente, que são as palavras senão os invólucros e as bainhas das coisas? Portanto, seja qual for a língua que os alunos aprendam, mesmo a materna, mostrem-se-lhes as coisas que devem ser significadas com as palavras; e, inversamente, ensine-se-lhes a exprimir, por meio de palavras, tudo o que vêem, ouvem, apalparam e saboreiam, para que a língua e a inteligência caminhem e se desenvolvam sempre a par. Tenhamos, portanto, como regra: Quanto mais alguém entende uma coisa, tanto mais se habitue a dizê-la; e, vice-versa, aprenda a entender aquilo que diz. Não se permita a ninguém recitar aquilo que não entende, ou entender aquilo que não pode dizer. Na verdade, quem não exprime os sentimentos da própria alma é uma estátua; quem taramelaia aquilo que não entendeu é um papagaio. Nós, ao contrário, formamos homens, e desejamos formá-los com economia de tempo e de fadiga, o que acontecerá se, em toda a aprendizagem, andarem juntamente as palavras com as coisas, e as coisas com as palavras. COMENIUS (1592-1670)

APRESENTAÇÃO

Os crescentes estudos sobre a história do ensino da leitura e da escrita vêm-se mostrando relevantes para a compreensão de fatores que determinaram diferenças nas definições de modos de alfabetizar em propostas originadas em Estados e cidades brasileiras, e para o conhecimento dos contextos de elaboração de cartilhas e caminhos metodológicos aí postulados. Tal compreensão já nos apresenta dados que apontam para um movimento histórico e político dinâmico e diversificado da realidade da alfabetização em nosso país. A investida de pesquisadores sobre a história da alfabetização no Estado do Rio de Janeiro, entretanto, ainda é muito tímida.

¹ A pesquisa contou com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Edital Primeiros Projetos, Processo n. E-26 170.483/2004.

O Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) deu início ao estudo sobre a história da alfabetização, selecionando a cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, como ponto de partida, por ser o município em que está localizada a UFF. O grupo de pesquisa² definiu como objetivo do estudo compreender como se desenvolveu o trabalho pedagógico realizado para o ensino inicial da leitura e da escrita no contexto do processo histórico e político de implantação da rede municipal de ensino de Niterói, considerando aspectos da cidade e da educação estadual (GOULART et al., 2007). A pesquisa está situada no século XX, no período de 1959, ano em que um conjunto de escolas municipais começa a embrionariamente se concretizar, até o ano de 2000. No presente texto, damos destaque ao fato de o “método da Abelhinha” ter-se tornado hegemônico na rede de ensino investigada, a partir dos anos de 1970, continuando presente de modos diversos no discurso docente até o final do século XX. Esse aspecto é abordado em diálogo com propostas de alfabetização existentes no Brasil, no período investigado, e estudos sobre alfabetização voltados para a compreensão do fracasso escolar. Ressaltamos, contudo, que devido a características do próprio processo de constituição da rede escolar municipal de Niterói vamos a seguir tentar compreender o modo como se formou essa rede de ensino, para então adentrarmos mais especificamente questões históricas relativas à alfabetização.

A estrutura de educação municipal de Niterói se iniciou em 1959. De modo rudimentar, em espaços improvisados variados, cedidos pela comunidade, como igrejas, clubes, entre outros, as “salas de aula” se formaram sem que houvesse preocupação com a figura do professor e sua profissionalização. Pessoas eram indicadas, em geral por políticos, para atuar nesses espaços, o que não se coaduna com o fato de Niterói ter um movimento expressivo de formação de professores em Escolas Normais, desde o final do século XIX. É somente na década de 70 do século XX que se observa uma atenção mais deliberada à organização do espaço físico das escolas, que começam a ser construídas para esse fim, substituindo e muitas vezes convivendo com os espaços improvisados.

O começo tardio da atenção do município à educação e a precariedade apresentada na fase inicial se revelaram para nós pela dificuldade de encontrar documentos, marcas de um processo que nos pareceu ter sido iniciado por pressões externas e pela população que, como se lê em documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “já reclamava escolas”.

De inspiração histórica, nossa pesquisa busca compreender aspectos de como o ensino da leitura e da escrita para crianças foi considerado, na educação municipal de Niterói, desde que a rede de ensino começou a se estruturar. Com o acesso a documentos

² São integrantes do grupo, além da autora do artigo: Andrea Sonia Berenblum, Andreza Rodrigues Cardoso Cezar, Cecília M. A. Goulart (coordenadora), Cláudia Mendes Carvalho, Eleonora Cretton Abílio, Iara Isabel Rodrigues, Jaciara Cruz dos Santos, Lidiane da Costa Monteiro, Margareth Silva de Mattos, Patrícia Bastos de Azevedo e Paula Mota de Amorim.

relativos à educação no Estado do Rio de Janeiro, fomos compreendendo questões envolvidas no cenário político-pedagógico da educação estadual, ao longo do século XX, que nos levaram a contextualizar o surgimento da estrutura municipal de educação de Niterói e o seu desenvolvimento.

Em que contexto político-filosófico se inicia a institucionalização da educação municipal de Niterói? Com que intenções educativas? De que modo? Com que motivações? Que ideias, concepções, pressupostos organizam pedagogicamente o ensino da leitura e da escrita ao longo das décadas em Niterói?

O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE CRIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ESCOLAS DE NITERÓI E O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

Procuramos entender o que se passava no campo da educação na época em que começou a se constituir o que consideramos o embrião frágil da estrutura educacional em Niterói. Voltamo-nos para estudos que analisavam a educação brasileira. Saviani (1973) ressalta que a complexidade das sociedades exige instituições educacionais cada vez mais numerosas e diversificadas, chamando a atenção para o fato de que pode ocorrer de o sistema educacional ficar reduzido a um conjunto de instituições, ao se equiparar educação sistematizada com educação institucionalizada. Nesse caso, as instituições podem se constituir numa estrutura e não num sistema, isto é, sem planos, sem intencionalidade, “[...] sem se saber exatamente por que e para que se está agindo: faz parte da estrutura; age na estrutura, não sobre a estrutura; atua na instituição, não através da instituição.” (SAVIANI, 1973, p. 84). Esse parece ter sido o caso da organização do setor educacional municipal de Niterói, durante longo período.

Romanelli ([1978], 1997), por seu turno, nos adverte que, entre 1930 e 1964, a crise na educação brasileira se manifesta nas tentativas reformistas. A autora entende que a educação, refletindo a integração de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, experimentou uma longa continuidade desde as primeiras iniciativas catequéticas dos jesuítas, no século XVI, até as décadas iniciais do século XX. Nesse século, entretanto, segundo a autora, o desequilíbrio causado pela expansão da demanda potencial e efetiva da educação acabou por desintegrar os fatores citados, levando a um descompasso entre as exigências do desenvolvimento e as permanências do velho modelo educacional, gerando a crise mencionada.

A autora aponta os processos de industrialização e urbanização como ampliadores da demanda de ensino, em face da estreita oferta existente, destacando que tais processos colocam em xeque os limites do velho modelo autocrático, derivado do modelo jesuítico. A expansão da educação se mostra deficiente do ponto de vista quantitativo: baixa oferta, baixo rendimento, discriminação e elitismo; e do ponto de

vista estrutural, pela expansão sem mudança, a despeito da crítica liberal e sua relativa influência nas reformas, ou por sua causa.

Os estudos de Saviani e Romanelli, ainda que brevemente mencionados, contribuem para a compreensão da constituição tardia e precária da educação municipal de Niterói. Conforme documento do INEP (ABREU, 1955, p. 253), em 1953, dos municípios da região ecológica denominada “Baixada da Guanabara”³, “[...] Niterói é o único que não tem escolas próprias nem consigna nenhuma dotação para os fins de educação, isto é, Niterói é um município que não faz dispêndio com a educação dos seus municípes.” (ABREU, 1955, p. 334), embora houvesse grande necessidade de expansão das redes escolares. A Prefeitura Municipal de Niterói atendia ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau, através da concessão de bolsas de estudos para a frequência de crianças e jovens em escolas particulares. A educação em Niterói na década de 50 do século XX era, portanto, uma educação privada do ponto de vista da gestão municipal.

No mesmo ano de 1959, em que a prefeitura de Niterói “cria” dez escolas em espaços cedidos pela comunidade, o Governador Roberto Silveira instala, no Estado do Rio de Janeiro, o Movimento Popular de Alfabetização (MPA). A intenção estadual era extinguir o analfabetismo, com a recomendação de que, de imediato, fossem atendidos os municípios fluminenses com grande densidade demográfica: Duque de Caxias, Itaguaí, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, São Gonçalo e São João de Meriti. Esse Movimento não trouxe maiores ônus para os cofres públicos, uma vez que as salas de aula funcionavam em sedes sociais de clubes e associações desportivas, igrejas, associações de moradores, sindicatos, fábricas, e até em salas improvisadas em residências particulares. Os professores contratados não possuíam vínculo empregatício e deles não se exigia que fossem formados; a pré-condição é que residissem nos locais de funcionamento das próprias “escolas” ou próximo a elas. O salário variava de acordo com o número de alunos matriculados. Desse modo, tentou-se fazer educação pública municipal. Temos a hipótese, pela coincidência de datas e de características dos espaços escolares, de que o MPA deu origem à estrutura de educação municipal de Niterói.

No MPA, foi estabelecido o período de 10 meses de escolaridade para atingir o objetivo da “simples alfabetização”, conforme consta em documento. Em 1960, esse prazo é ampliado para dois períodos letivos de 10 meses, correspondentes ao ensino de 1ª. e 2ª.séries. É o professor Paulo de Almeida Campos (CAMPOS, 1998) quem elabora o programa de estudos para esses dois períodos letivos, a pedido do governador do estado. Em mensagem escrita a Roberto da Silveira, Paulo de Almeida Campos tece comentários sobre a questão educacional no país e, mais especificamente, sobre a relação entre escola e sociedade. No trecho que se segue, extraído da mensagem, pode-se observar que

³ Essa região ecológica compreendia os seguintes municípios: Cachoeiras do Macacu, Itaboraí, Magé, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Niterói, São Gonçalo e Rio Bonito (ABREU, 1955, p. 251).

Campos amplia a concepção da “simples alfabetização”, prevista na primeira versão da proposta do MPA, contextualizando-a com base nas condições do país na época:

A questão não é simplesmente alfabetizar, sem poder garantir um mínimo de conhecimento, informações, hábitos e atitudes imprescindíveis à vida social, somente possíveis mediante um processo de escolarização mais enriquecido de conteúdo programático objetivo e mais alongada vivência escolar. [...]

E o nosso País, que vai deixando de viver de uma economia de base agrária para uma fundada na industrialização, vai se integrando progressivamente na era tecnológica. O padrão de vida de nosso povo vem-se elevando; outras exigências de conteúdo social e científico vão surgindo; cada vez mais o povo passa a usufruir maiores benefícios da civilização tecnológica de nossos dias. À escola, de modo especial à escola primária, comum, universal, generalizada, acessível a todos, cabe a difícil tarefa de garantir a coesão social pela formação que der à infância, pelos conteúdos que comunicar, pelos valores que defender.

Daí a importância que passa a ter o Movimento Popular de Alfabetização (MPA); daí, a cautela com que deve ser tratado. [...] (CAMPOS, 1998, p. 25).

Na citada mensagem, Paulo de Almeida Campos apresenta preocupações e indagações acerca da duração e da qualidade do ensino oferecido pelo Movimento, de sua relação com as escolas primárias mantidas pela Secretaria de Educação do Estado, isto é, da integração dos alunos à rede oficial de ensino, após a conclusão da breve vida escolar no MPA. O texto sugere uma perspectiva do ensino da leitura e da escrita mais amplo do que o ensino das letras.

Campos (1998, p. 26) faz também algumas recomendações em relação aos programas de estudos por ele preparados para as duas séries. Com relação à 1ª. série, o autor do Plano a considera o “[...] período mais difícil, mais delicado, de mais sérias e profundas consequências [...]”, por ser o da iniciação nas técnicas fundamentais da leitura e da escrita. No seu entender,

[...] não se respeita a ordenação da matrícula, pelo critério de idade cronológica do aluno e seu nível de maturidade ou rendimento de aprendizagem, com efetivo de 30 alunos por turma é que anualmente mais de 50% dos alunos da primeira série das escolas primárias de todo o Brasil não se promovem à série seguinte: e reprovação significa frustração, repetência, evasão escolar: é dinheiro público gasto inutilmente [...]; é ensino faz de conta, é engodo, é mistificação. (CAMPOS, 1998, p. 28).

Ainda segundo o autor do Plano, deve-se evitar o tecnicismo em sua elaboração, considerando-se inclusive o professor a quem estão sendo confiadas as “escolas”. Condena, entre outros aspectos, “[...] o ensino oral, o verbalismo, a memorização inútil e recomenda-se a participação ativa dos alunos, o aprender fazendo [...]” (CAMPOS, 1998, p. 28). Na perspectiva da concepção de prática pedagógica alfabetizadora, chamamos a atenção, além dos destaques anteriores, a preocupação expressa com o vocabulário infantil e com exercícios motivados para levar a criança a escrever.

Algumas considerações podem ser feitas quanto ao Movimento Popular de Alfabetização instituído pelo governo estadual do Rio de Janeiro, em finais dos anos 1950 e início de 1960. Em primeiro lugar, o paralelismo de sua organização, no que se refere aos sistemas oficiais de ensino primário, tanto do estado quanto dos municípios, mesmo ainda insuficientes para suprir a demanda crescente de crianças em idade escolar. Em segundo lugar, o caráter de improvisação em vários de seus aspectos, tais como: a criação de “escolinhas” (como eram denominadas) em qualquer espaço disponível, desde que se pudesse transformá-lo em sala de aula. Em terceiro, a regência das turmas por professores leigos, isto é, sem que houvesse obrigatoriedade de formação pedagógica específica. Considerações como essas são apresentadas pelo próprio Paulo de A. Campos, no artigo intitulado “A educação fluminense: análise crítica generalizada do período 1940-1960” (CAMPOS, 1988), evidenciando uma preocupação com os programas emergenciais que acabam por converter-se em institucionalização da precariedade.

A preocupação de Campos evidencia fundamento, quando ouvimos o depoimento de duas professoras entrevistadas na pesquisa, lembrando que os espaços cedidos como salas de aula pela sociedade de Niterói, por vezes se mostravam muito impróprios, alguns eram chamados de “chiqueirinhos”, tal o estado em que se encontravam. Ouvimos que havia professores leigos e inexperientes, mas também professores da rede estadual. Por sua vez, os alunos que deram início às escolas do MPA, em sua maioria, eram aqueles considerados problemáticos nas escolas estaduais — insubordinados, repetentes e com dificuldades de aprender. O método da palavração para alfabetizar, especialmente por meio da Cartilha Moderna (LEME, 1955), parece ter marcado a experiência do MPA, já que essa era a cartilha indicada pela Secretaria de Estado de Educação, na época.

Conseguimos raríssimas informações sobre o que se seguiu à implantação do MPA em Niterói. Acreditamos que o Movimento tenha fomentado a criação, em 15 de fevereiro de 1960, do Grupo Coordenador de Educação e Cultura e, em 22 de julho 1964, da Divisão de Educação e Cultura da Prefeitura de Niterói. Somente em 02 de abril de 1969, essa Divisão transforma-se em Departamento de Educação e Cultura. O Departamento somente passou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 17 de julho de 1975, já no contexto da fusão do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, ocorrida em 15 de março de 1975. A fusão foi realizada no contexto de polêmicas disputas de várias nuances, mas especialmente político-econômicas, que incidem sobre as relações público-privado, interferindo nos interesses e modos de fazer educação, que não cabe aprofundar considerando o escopo do estudo.

Com base em Baranda (1981) e Oliveira (1989), Bezerra (1997) comenta que é somente na primeira metade da década de 70 do século XX que se evidencia uma mudança na política de abertura das escolas criadas efetivamente pela Prefeitura de Niterói. Entre 1960 e 1972, há somente doze escolas em funcionamento. A partir desse período, pode-

se constatar uma preocupação em estruturar-se a rede física, substituindo-se as escolas com instalações precárias por outras mais bem equipadas, com prédios especialmente construídos para essa finalidade, e para substituir prédios adaptados. Da mesma maneira, observa-se uma política de ampliação do corpo docente e a preocupação em recrutar pessoal habilitado, através de concursos. Chega-se ao final do século XX com 33 escolas municipais e um total de 16,5 mil alunos⁴.

A ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL E A ALFABETIZAÇÃO

Analisamos nove documentos produzidos nas décadas de 1970 e 1980, de alcances variados, e realizamos dezesseis entrevistas com professoras, que contribuíram muito para indicar aspectos do movimento de organização da rede municipal de ensino. O documento *Plano Municipal de Educação de Niterói (PLAMEN)* foi preparado para o período de 1977-1981. Nele, esboça-se um conjunto de diretrizes e ações que configuram a atenção a um funcionamento mais orgânico da rede de escolas, voltado para a população na faixa etária de 7 a 14 anos, ensino de 1º grau regular, estendendo sua ação de modo tímido ao ensino supletivo de 1º grau e ao ensino pré-escolar. Uma preocupação com questões burocráticas e pedagógicas de sentido mais geral dá o tom dos documentos do final da década de 70.

Na década de 80, em relação à alfabetização, um conjunto de documentos evidencia as preocupações presentes na Secretaria Municipal de Educação (SME) e apresenta estratégias para o enfrentamento dos significativos índices de reprovação da 1ª para a 2ª série. Os documentos discutem as relações entre a escola, as crianças, os professores e as famílias; as dificuldades de aprendizagem dos alunos; e problemas médicos de variadas origens que os profissionais da educação e da saúde lhes imputavam. Os títulos e autores dos documentos encontrados e analisados já evidenciam o caráter das preocupações da SME à época: 1) *Distúrbios de aprendizagem e pseudo-deficiências*, de autoria do Dr. Lúcio Simões de Lima, de 1981; 2) *Distalías Audiógenas*, de autoria da Dra. Abigail Muniz Caraciki, (fonoaudióloga e pedagoga), de 1981; 3) *Classe de Adaptação - Projeto - 1981*, do Serviço de Orientação Pedagógica Educacional; 4) *Avaliação da 1ª série*, da Divisão de Super visão, início dos anos 1980; 5) *Ação Pedagógica Emergencial*, de 1983, e coordenado pela professora responsável pela Coordenação de Alfabetização/Divisão de Supervisão; 6) *Distúrbios de voz, fala, linguagem e aprendizagem: sua relação com o processo educativo*, de 1983, elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional/Departamento de Educação da SME.

Escritos por profissionais da área da saúde, os documentos apresentam referências e conceitos com forte conotação médica, psicologizante e patologizante (COLLARES; MOYSÉS, 1992; COSTA, 1987). Os índices altos de repetência parecem ter gerado uma justificativa menos pedagógica e mais medicalizada para o enfrentamento

⁴ Não estão contabilizados aqui os Jardins de Infância municipalizados pela Prefeitura e as creches comunitárias.

do problema. Esse contexto, do ponto de vista discursivo, traz para as professoras a voz de autoridade (BAKHTIN, 1998) de áreas que não são de seus domínios de estudo. A voz com ecos de cientificidade sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e questões relacionadas a dificuldades e distúrbios parece sustentar e legitimar o modo como os documentos são elaborados e as indicações pedagógicas organizadas.

A demanda por classes de alfabetização era enorme em 1975, e a ação de formação continuada priorizada pela SME de Niterói, quando se iniciaram os concursos públicos para professores, foi o oferecimento de cursos em que, ao mesmo tempo em que se aprendia a utilização de um método, fazia-se o planejamento semanal, dia a dia. Turmas muito grandes, alunos de faixa etária que variava entre 7 e 17 anos, professoras recém-formadas e inexperientes, crianças de classes populares, a desvalorização do trabalho alfabetizador, os testes individuais de leitura ao final do ano, os sucessivos agrupamentos e reagrupamentos de alunos por nível de conhecimento, ao longo dos anos letivos, crianças de 3ª e 4ª séries que não liam nem escreviam: esses são ecos das falas de professoras. Duas professoras, cujos enunciados estão abaixo, ilustram o despreparo para trabalhar com crianças de classes populares e a desvalorização do trabalho de alfabetizar, respectivamente:

Porque a gente não foi nem preparada para isso... (...) Nem se organizava para nada, pegávamos no susto, no tranco...

Era uma coisa menor ser uma professora de alfabetização. Era a turminha de alfabetização, como se realmente fosse uma turma menor...

O depoimento de professoras em relação a métodos de alfabetização sugere que primeiramente as professoras tinham autonomia para escolher o método com que trabalhariam. A partir de 1976, entretanto, o método fônico (ou fonético), conhecido como “método misto”, começa a ser trabalhado em cursos semanais na própria SME, além de serem oferecidos em muitos outros espaços da cidade, conforme as falas e os certificados de professoras a que tivemos acesso. Como expressa uma professora: “primeiro foi Abelhinha, a sensação do momento”. Outra professora lembra que as reuniões, os cursos, “não eram cursos para trabalhar com nada teórico”: a prática era vista como algo separado dos processos políticos e culturais de produção do conhecimento, e as questões culturais que brotavam nas salas de aula eram muitas, encontrando professores despreparados.

Os cursos oferecidos parecem se constituir, do ponto de vista de quem os propõe, como instrumento para a profissionalização dos docentes no âmbito da rede de ensino estudada, destacando representações sobre o trabalho de ensinar e alfabetizar e sobre os modos como esse trabalho foi concebido. Os cursos apresentam um papel decisivo na organização da prática e do discurso pedagógico, na constituição do professor como profissional e dos conhecimentos que os fundamentam. Os cursos participam

então da produção histórica dos professores, legitimando certos modos de pensar e atuar na profissão.

A entrada do método fonético em Niterói parece ter coincidido com o movimento de expansão da rede municipal de ensino. Também em escolas particulares de que tivemos informação, ou que visitamos, o “método da Abelhinha” floresceu e continuava vivo ao final do século XX e no início do século XXI, de acordo com as professoras ouvidas. Verificamos que cursos sobre o método continuam a ser realizados em Niterói e municípios adjacentes, alguns com os mesmos nomes daqueles dos certificados das professoras, na década de 70 do século XX.

Nessa mesma década de 70, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, entretanto, os documentos que consultamos, destinados ao período de alfabetização, já vinham mesclando a indicação de atividades para o desenvolvimento de habilidades motoras e outras com o estudo de fundamentos teóricos da Linguística e da Sociologia, apontando a competência linguística das crianças e a capacidade de todas para aprender a ler e a escrever. Em um dos documentos é encaminhada uma proposta de método, cujo ponto de partida são frases surgidas em conversas com as crianças, com etapas e sugestões de atividades. Esse método ficou conhecido como “método linguístico ou psicolinguístico”.

No contexto histórico da tensão permanente no Brasil entre métodos de alfabetização de marcha sintética e métodos de alfabetização de marcha analítica, a divulgação do método fonético, na década de 70 do século XX, foi acompanhada de esperanças, na medida em que o discurso pela luta contra o analfabetismo era grande. Sua utilização se mostrou conveniente também, já que a visão tecnicista da educação na época levava a crer que nosso problema estava relacionado à seleção de métodos que representassem técnicas de ensino, de modo objetivo e prático, para que os professores as utilizassem competentemente, sem dificuldade. O método fonético preenchia esse critério e, além disso, vinha associado ao avanço no campo da alfabetização, à eficiência e à rapidez no processo de ensinar a ler e a escrever. Não nos parece precipitado relacionar a propaganda do método fônico na década de 70, no Brasil, com o que vem sendo divulgado e proposto desde o início do século XXI sobre o mesmo método fônico, por meio de argumentos muito semelhantes, por grupos e profissionais de áreas variadas. O artigo de Mortatti (2008) contribui para o debate atual sobre métodos de alfabetização no Brasil, ao apresentar as principais características de uma destas propostas centradas no método fônico, esquadrinhando seus equívocos de modo fundamentado, e cotejando-a com a história dos métodos de alfabetização desde o final do século XIX.

Na SME de Niterói, nas décadas de 70 e 80 do século XX, observamos um trabalho de difusão do “método da Abelhinha”, através de cursos, treinamentos, controles de cadernos de planos de aula de professores, dissociado de uma discussão

sobre a realidade social e a função da escola — uma discussão sobre princípios político-pedagógicos que desnudasse as razões do acentuado fracasso escolar. Observamos em alguns documentos um esforço de simplificação das propostas encaminhadas, despindo-as de seu conteúdo político e das bases teóricas que explicariam o que estava sendo encaminhado. Era como se a técnica garantisse os bons resultados; caso não garantisse, o problema poderia estar na má utilização da técnica pelas professoras ou em problemas apresentados pelos alunos.

Nos documentos de autores da área da Saúde, as propostas e análises de situações reconhecidas em sala de aula vêm cercadas de muitos conceitos e explicações sobre dificuldades de aprendizagem, dando autoridade aos encaminhamentos, revelando-os como verdades científicas. Nesses documentos, levam-se ao extremo os diagnósticos de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade no período de alfabetização. Em nenhum momento o método é questionado nas propostas, mas questionam os professores como potenciais criadores de problemas nas crianças, caso façam uso inadequado das etapas do método.

O modo com a linguagem oral e escrita é trabalhada, nessas instruções para os professores, leva-a a perder seu caráter histórico-cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores, transformando-se em código ilusoriamente homogêneo. A linguagem é encarada como um objeto independente das pessoas que a utilizam, como um sistema fechado, imune também aos tempos e aos espaços. Os apagamentos efetuados por essa visão da linguagem atuam, centralmente, no aprisionamento do sujeito. Segundo Moysés (1985, p. 86), “Retira-se o sentido histórico do que é ser alfabetizado e, conseqüentemente, pode-se até mesmo dizer que a história da alfabetização define-se mais como a imposição de um modelo cultural elitista, cujo alcance refere-se sempre à estratificação social.”

Um pouco mais à frente, Moysés (1985, p. 87) pergunta: “Como então permitir uma história da alfabetização se o que se tem feito através do alfabetizar é justamente esconder e camuflar a história das pessoas, do seu trabalho e de sua produção linguística?”.

Algumas professoras entrevistadas na pesquisa fazem críticas ao método fonético pelo seu artificialismo, pela distância da realidade das crianças, por ter como ponto de partida uma unidade linguística (o fonema) pouco perceptível para o falante/ouvinte, entre outras. De acordo com depoimentos de professoras, com base na prática pedagógica cotidiana aliada a conhecimentos apropriados em suas formações profissionais, foram perdendo uma visão ingênua e alienada do processo de alfabetização, migrando para uma visão mais humana, mais política.

A fundamentação behaviorista, subjacente a métodos como o “da Abelhinha”, associada a uma concepção de linguagem descolada do sujeito que a constitui, determina métodos de ensino-aprendizagem da língua escrita que dissimulam o trabalho de elaboração

cognitiva das crianças no esforço de aprender a ler e a escrever. O avanço das pesquisas em várias áreas de conhecimento vem permitindo acumular evidências sobre o papel ativo dos sujeitos nesse processo, em que eles mesmos e o contexto de produção de linguagem são marcados por injunções individuais e coletivas, culturais e históricas (GOULART, 2003).

Para Pellanda (1987), é bem possível que os professores alfabetizadores não se tenham dado conta das implicações políticas e sociais subjacentes ao método fonético, adotando-o, convencidos de que poderiam ajudar as crianças a lerem mais depressa. A autora salienta que, com o trunfo da rapidez, adentra o Brasil pós 64, o método fonético da “Abelhinha”, importado da Itália. No conjunto de rupturas e substituição de discursos que se seguiram ao golpe militar e que forjaram a Lei n. 5692, de 1971, esse método, que destrói a relação entre significante e significado, em nome de uma “eficiente rapidez”, contribui para aprofundar a distância entre o conhecimento veiculado pela escola e o conhecimento trazido à escola pelas crianças das classes populares.

No estudo da autora, estão claros os fundamentos para a compreensão do jogo de forças políticas que atuaram no cenário da sociedade brasileira no período por nós investigado, com repercussão direta no trabalho escolar. Entre outros aspectos, é interessante assinalar que, no Brasil, no período de 1930⁵ a 1964, paralelamente a trabalhos metódicos de alfabetização, vicejam outras ideias e propostas de caráter mais libertário, como foi observado anteriormente com a proposta de Campos para o MPA. Esse movimento reflete tendências que representam interesses sociais divergentes. O movimento de maior integração do trabalho pedagógico à realidade social, que se vinha constituindo, já se apresenta no documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 1951 (BRASIL, 1951). O chamado “período preparatório”, por exemplo, aponta a relevância de que as crianças tenham experiências com materiais escritos variados, ouçam histórias, entre outras atividades. Tudo isso parece que se transforma num movimento de redução da linguagem a sons sem sentido, sem vida (DIETZSCH, 1990).

A pesquisa de campo de Pellanda mostra, por meio da análise de trabalhos de sala de aula de 60 professoras, em escolas de Porto Alegre que atendem a crianças de diferentes segmentos sociais, como a concepção mecanizada da alfabetização se espalha no interior das relações pedagógicas, consolidando posturas e atitudes, aliadas a regras e dogmas. O trabalho pedagógico se homogeneiza, comprometendo inclusive as relações afetivas que também se revelam artificiais e discriminatórias. Os responsáveis pelas crianças atendidas pelas professoras pesquisadas, de um modo geral, incorporam o discurso oficial na ilusão de que as ideias e os valores da classe dominante sejam universais e que todos devem assumir como suas aquelas ideias.

⁵ Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse período, os alunos matriculados nas escolas correspondem a 30% da população brasileira em idade escolar.

No processo de compreensão do trabalho proposto para alfabetizar nas escolas municipais de Niterói, analisamos o *Guia do Mestre do Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelbinha* (SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1973). Logo no início um objetivo merece reflexão. Diz respeito à busca pelas autoras de um método que “[...] não exigisse do professor esforço especial de preparo de material e de atenção a crianças com dificuldades muito variadas [...]” (SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1973, p. 15). Subjacente ao preceito de não exigência de esforço especial do professor, está a ideia de que o professor não é um profissional capaz e preparado para o desempenho de suas funções de alfabetizador, e que materiais prontos facilitariam seu trabalho de planejamento. Uma ótica enviesada de pensar a formação de professores, que permanece viva ainda hoje.

PROBLEMATIZANDO OS ACHADOS DA PESQUISA

Analisando as direções pedagógicas para alfabetização de alunos da rede escolar municipal de Niterói/RJ, em especial no período de 1970-1980, observamos os aspectos patologizante, mecânico e descontextualizado como característicos das propostas político-educacionais, encontrados do mesmo modo em muitas regiões brasileiras, à época. Podemos justificá-los por estarem atrelados ao período da ditadura militar brasileira e por serem anteriores à tomada de conhecimento de resultados de estudos desenvolvidos a partir da década de 80 do século XX, que somente mais tarde ecoam nas instituições educacionais. Ambas as reflexões apresentam plausibilidade. Entretanto, quando cotejamos tais direções pedagógicas com a proposta para o trabalho com a linguagem na escola, apresentada pelo MEC, em 1951, e a da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a partir da década de 70, além da proposta para as classes do MPA, trazidas ao estudo, outras reflexões vêm à tona. Por que na disputa entre caminhos para alfabetizar, que envolvia metodologias que tinham como ponto de partida o conhecimento de mundo das crianças e unidades linguísticas significativas (diferentemente do fonema), a SME de Niterói investiu no treinamento de professores sobre o método fonético, especificando os passos das aulas semanais, e controlando sua utilização e, conseqüentemente, os sentidos do ensino? Por que profissionais da área médica foram agenciados para a produção de tantos documentos na década de 80, esvaziando o sentido profissional da atividade dos professores? Chamam-nos a atenção tanto o reducionismo nas concepções de alfabetização, aprendizagem, ensino e método quanto a desqualificação de professores e alunos.

Não há como deixar de estabelecer vínculos entre aspectos abordados no recorte da pesquisa apresentado e situações que estamos vivenciando ainda hoje, na realidade brasileira em relação à alfabetização e à organização do trabalho pedagógico. O movimento de tornar o discurso monovalente, que estrutura historicamente a nossa sociedade, continua atual, disfarçado com outros argumentos: o método fônico apresentado como um novo método; comparação aligeirada com políticas educacionais

de outros países; turmas de alunos com os antigos “déficits”, “anormalidades”, “inaptações” e “distúrbios”, chamadas de “turmas de realfabetização” e outras nomenclaturas; a culpabilização de professores pelo fracasso na aprendizagem; a crítica superficial ao ideário construtivista e a outras bases teóricas, focadas em sujeitos que aprendem como sujeitos sociais; negação de um corpo de conhecimentos sobre processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita constituído por professores e pesquisadores há décadas.

As mudanças educacionais somente se tornam efetivas, se provocam a transformação nos processos de alfabetização e na sociedade. Embora reconheçamos mudanças sociais, precisamos continuar lutando para que a transformação envolva a sociedade como um todo, sabedores de que as tensões sempre existiram e existirão, mas a dificuldade de priorizar verdadeiramente a educação e os professores tem sido muito grande. Essa dificuldade continua abrindo espaço para a fragilização da educação, sobretudo a pública, e dos profissionais e alunos que nela atuam, através de propostas e materiais que subjugam a autonomia e o conhecimento destas mesmas pessoas. Esse fenômeno está aliado a um uso instrumental e restrito da escrita, não possibilitando aos sujeitos a transformação do modo de inserção e participação no mundo letrado, isto é, uma mudança em suas condições político-sociais; ao contrário, está criando a ilusão da alfabetização para parcela expressiva da população.

Há uma litania no discurso da e sobre a alfabetização, que precisa ser desnaturalizada e enfrentada por pesquisadores e professores, além de gestores da educação e autores de manuais didáticos e editores. Lendo Smolka (2010), aprendemos que há determinados temas, conceitos e categorias que vêm constituindo nossos modos de conceber o processo de ensino, logo o de alfabetizar também, que marcam nossos modos contemporâneos de conhecer. A autora destaca as ideias de elaboração histórica do conhecimento, interação social, instrumentos e recursos de mediação pela linguagem, pelo discurso, e os conceitos de História e Cultura. Smolka destaca também como esses temas apresentam estatutos teóricos diferentes em diferentes abordagens. Com base nos estudos de Vygotsky, a autora explora as relações entre ensinar e significar, assumindo a natureza social e dialógica do desenvolvimento e do conhecimento, entendendo as práticas escolares e discursivas como espaços de significação. Soares, em artigo também da década de 80 do século XX, chama a atenção para o fato de que estudos em perspectiva estrutural têm mostrado como a escola dificulta o processo de alfabetização da criança pertencente às classes populares, levando as crianças a uma “desaprendizagem” das funções da escrita, imposta pela escola. O ensino, desse modo, segundo a autora, nega a funcionalidade da escrita como forma de interlocução, a subjetividade de autor e leitor e, sobretudo, o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra (SOARES, 1988, p. 11).

Concluimos, afirmando, com base nos resultados de nossa pesquisa concluída em 2010 (GOULART et al., 2010), que o ato de escrever e ler vai muito além de aspectos

motores e de codificação e decodificação, requisitando intensa atividade cognitiva, desde que as crianças são pequenas, intrinsecamente relacionada à atividade social, pois se necessita conjugar o que dizer ao como fazê-lo. Na realidade, esse desafio é inerente a todos os processos de escrita em todos os tempos; entretanto, no caso do escritor iniciante, são muitos os conhecimentos que precisam ser elaborados. Aprender a escrever envolve conhecer o princípio alfabético da língua no interior de complexa trama de outros conhecimentos envolvida na produção de linguagem com valor social. A análise que realizamos de textos de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam que elas são capazes de aprender complexamente, lidando com conhecimentos de origens variadas criativamente.

As atividades de ensinar e de aprender são lugares de tensão, de regularidades e irregularidades, de estabilidades e instabilidades, espaços de construção e transformação do conhecimento em que muitos aspectos importantes dos processos, tradicionalmente considerados marginais, podem ser considerados constituintes dos sentidos do discurso escrito. Esses movimentos tensos e desafiadores se apresentam nas histórias da alfabetização do município de Niterói/RJ e se revelam em outras histórias da alfabetização brasileira. O que é objeto específico da alfabetização é diferente do que é específico da reflexão linguística, como afirma Abaurre, no Portal Educativo CEALE (2006).

A elaboração de métodos de alfabetização se pauta desde os primórdios pela compreensão que seus autores têm das unidades da língua, ora predominando um ponto de partida/uma unidade da língua (letra, sílaba, palavra, fonema), ora outra. Reduzir o ensino da escrita a tais unidades, de forma descontextualizada, é trabalhar para manter os altos índices de alfabetismo funcional. A Linguística disponibiliza aos professores um corpo de conhecimentos que permite que eles conheçam as unidades da língua, as estruturas, as relações particulares entre a oralidade e a escrita. O modo como os professores trabalham com seus alunos está relacionado a esses conhecimentos e a muitos outros ligados à existência social, política e histórica da escrita na sociedade, através dos suportes e materiais que se produzem incessantemente e dos valores que possuem em diferentes segmentos sociais. As práticas pedagógicas precisam considerar as experiências e as não-experiências que os sujeitos possuem nas relações com a cultura escrita na vida social para alfabetizar.

Voltando a Comenius, no fragmento de texto selecionado como epígrafe do artigo, enfatizamos que “Não se permita a ninguém recitar aquilo que não entende, ou entender aquilo que não pode dizer”, e aí se incluem professores e alunos, criando outras histórias possíveis para a alfabetização fluminense e brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. É preciso esquecer a cultura do erro. 19 maio 2005. Entrevistador: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_entrevista.php?txtId=185>. Acesso em: 9 fev. 2006.
- ABREU, Jaime. *O sistema educacional fluminense: uma tentativa de interpretação e crítica*. MEC/INEP/Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação nº 6, 1955.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estética e literatura: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior e outros. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998.
- BARANDA, Mariuza da Silva. *Retrato do município em uma perspectiva de municipalização do ensino: um estudo de caso: o município de Niterói*. 1981. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.
- BEZERRA, Maria Cristina Caminha. *Magistério de 1º grau: a formação continuada dos(as) professores(as) que atuam na rede municipal de ensino de Niterói*. 1997. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.
- CAMPOS, Paulo de Almeida. *A educação fluminense: análise crítica generalizada do período 1940-1960*. 1988. Mimeografado.
- CAMPOS, Paulo de Almeida. *Ainda educação: ontem e hoje: reflexões*. Niterói: EDUFF, 1998.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 13-28, jan./mar. 1992.
- COMENIUS, Jan Amos Komenský. (1592-1670). *Didactica magna*. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- COSTA, Dóris Anita Freire. *Diferença não é deficiência: em questão a patologização do fracasso escolar*. 1987. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.
- DIETZSCH, Mary Júlia. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 75, p. 33-44, nov. 1990.
- GOULART, Cecília Maria A. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, Donaldo; FARIA, Lia (Org.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 259-277.
- GOULART, Cecília Maria A. et al. *O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ (1959-2000): uma visão histórica no contexto da educação fluminense e da cidade de Niterói no século XX*. 2007. 202 f. Relatório final de pesquisa, FAPERJ, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Digitado.

GOULART, Cecília Maria A. et al. *Escrita, discurso e escola*: aspectos do processo de produção de textos em abordagem transversal. 51 f. Relatório final de pesquisa, CNPq, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Digitado.

LEME, Yolanda Betim Paes. *Cartilha moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1955.

MOYSÉS, Sarita Maria Affonso. *Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? Educação e Sociedade*, São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFA/p: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 1-24, set. 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/0005acoalfaplp/a003n0005n03fuealfa02.html>> Acesso em: 13 mar. 2009.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa. *O planejamento educacional a nível municipal: o caso de Niterói*. 1989. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1989.

PELLANDA, Nize Campos. *Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, [1978], 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SILVA, Almira S. B.; PINHEIRO, Lúcia M.; CARDOSO, Risoleta F. *Método misto de ensino da leitura e da escrita e história da abelhinha: guia do mestre*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 8, p. 3-11, dez. 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

FONTES DOCUMENTAIS CONSULTADAS

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Publicação n. 42: leitura e linguagem no curso primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*. Rio de Janeiro, 1951.

NITERÓI. *Relatório de Administração 1956*: mensagem apresentada à Câmara Municipal de Niterói em março de 1957 pelo Prefeito Alberto Rodrigues Fortes. Niterói, 1957. Mimeografado.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Avaliação na 1ª série*. Niterói, Década do material: 1980.

- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Relatório das atividades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – 1977*. Niterói, 1977.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Educação em ação – 1978*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Atividades 1978*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano Municipal de Educação de Niterói 1977-1981*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *A administração da educação em Niterói: diretrizes da política educacional*, 1978. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Educação em ação n. 2*. Niterói, 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Dislalias audiôgenas*. Niterói, 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Classe de adaptação: projeto 1981*. Niterói, 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Distúrbios de aprendizagem e pseudo-deficiências*. Niterói, 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Distúrbios de voz, fala, linguagem e aprendizagem: sua relação com o processo educativo*. Niterói, 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Ação pedagógica emergencial: fevereiro/dezembro de 1983*. Niterói, 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Dados educacionais janeiro*. Niterói, 1990. v. 1.
- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Diretrizes para o funcionamento das escolas municipais*. Niterói, 1990. v. 2.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

SOBRE OS AUTORES

ANA LUIZA JESUS DA COSTA

Professora de História na rede municipal de ensino de Niterói/RJ. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NIEPHE).

É Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (2003); Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2007); e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Principais publicações:

COSTA, A. L. J. As escolas noturnas da Corte: Estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6.. 2006, Uberlândia/MG, Anais ... p. 5013-5024.

_____. Janela para a produção de conhecimento das classes populares: a experiência das ruas nas crônicas de João do Rio. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8.. 2010, São Luiz/MA. *Anais...*

ANNE-MARIE CHARTIER

Professora Pesquisadora aposentada do *Service d'Histoire de l'Éducation - Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) – França. Foi formadora de professores da escola elementar entre 1970 e 1996. Professora concursada em Filosofia e Doutora em Ciências da Educação.

Principais publicações:

CHARTIER, Anne-Marie ; HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris, Fayard-BPI, 2000, (2e édition, revue et augmentée).

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Como nosso olhar sobre as crianças pequenas mudou: as novas psicologias do sec XX» In: *30 Olhares para o futuro*, Escola da Vila, São Paulo, 2010, p. 63-69.

_____. Las transformaciones esenciales de los métodos de enseñanza de la lectura en el siglo XXI. Entrevista con Valeria Dotro, Fundación Leer (revista electrónica <http://www.leer.org.ar>), Buenos Aires, abril 2009.

_____. ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?, *Anuario de Historia de la Educación* n. 9, SAHE/Prometeo, Buenos Aires, p. 15-38, 2009.

_____. The teaching of literacy skills in Western Europe: an historical perspective. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Ed.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 449-467.

_____. Cultural perspective on literacy teaching and methods for young readers, *Paedagogica Historica*, 44, 1-2, february-april 2008, Special issue: Technologies of the word. Literacy in the history of education, p.7-29.

_____. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. *Revista de Educação Pública*, Ed. UFMT, Brazil, 32, set-dez 2007, p. 13-35.

_____. *Práticas de leitura e escrita, história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO

Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis. Atua no curso de Pedagogia e coordena o Mestrado em Educação. É coordenadora do Grupo de Pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar.

É Licenciada em Pedagogia pela UFMT, *campus* de Rondonópolis (1984); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1995); e Doutora em Educação pela UFMG (2000), com estágio de doutorado no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), Paris-França. Realizou estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal do Paraná.

Principais publicações:

CARDOSO, C. J. *Da oralidade à escrita: o processo de produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: INEP/COMPED; EdUFMT, 2000.

_____. *A socioconstrução do texto narrativo no contexto escolar: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003

_____. *O que as crianças sabem sobre a escrita? Cuiabá: EdUFMT e Central de Textos, 2009.*

CARLOTA BOTO

Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP e, como colaboradora, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara. Integra o grupo Temas Atuais em Educação, do Instituto de Estudos Avançados da USP. Integra o Conselho Superior da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. É pesquisadora do CNPq.

É Bacharel e Licenciada em Pedagogia (1983) e em História (1988) pela USP; Mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP (1990); e Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (1997), com estágio de Doutorado no Instituto de História e Teoria das Idéias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal.

Principais publicações:

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

_____. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 282-299, maio/ago. 2010.

_____. A invenção do 'Emílio' como opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, Abr. 2010

_____. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

_____. Iluminismo e Educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 158-178.

CECILIA MARIA ALDIGUERI GOULART

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atua no Curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura, dessa Faculdade. É pesquisadora do CNPq.

É Licenciada em Letras pela Universidade Gama Filho (RJ) (1971); Mestre em Letras (1992) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Doutora em Letras (1997) pela PUC-Rio.

Principais publicações:

- GOULART, C. M. A.. Oralidade e escrita. *Educação*, v. 1, p. 60-75, 2010;
- _____. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2. sem. 2010.
- _____. Educação infantil, letramento e alfabetização: um debate com professores sobre duas experiências pedagógicas. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 259-280.
- _____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 438-456.
- _____. O ensino inicial da leitura e da escrita na rede escolar municipal de Niterói/RJ: um estudo do período 1959-2000. In: SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, Isabel C. A. S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EdUFES, 2010. p. 315-357.

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). É Licenciada em Pedagogia pela UFES (1986); Mestre em Educação pela UFES (1996); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Realizou estágio de Pós-Doutorado na *University of California, Berkeley-Califórnia-EUA* (2010).

Principais publicações:

- GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas: Autores Associados; 2003.
- _____. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas escolares*. Campinas: Komedi, 2001. p. 99-128.

CLEONARA MARIA SCHWARTZ

Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História da UFES. É vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES) e coordenadora do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES). É Licenciada em Letras pela UFES (1989); Mestre em Educação pela UFES (1997); e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2004).

Principais publicações:

- SCHWARTZ, C. M. *A escola e a construção da subjetividade*. Vitória: EDUFES, 2000.
- SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010.
- SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C.; RODRIGUES, P. S. (Org.). *Democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do programa nacional escola de gestores da educação básica no Estado do Espírito Santo*. Vitória: GM, 2009.
- VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

DIANA GONÇALVES VIDAL

Professora Titular em História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE), suplente do Comitê de Assessoramento da Educação no CNPq e Membro do Conselho Científico Internacional do *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (CEINCE). É consultora internacional do projeto *Teacher Education Schools in Portugal: History, Archive, Memory*, liderado por Joaquim Pintassilgo. Foi Presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2003-2007). É pesquisadora do CNPq.

É Licenciada em História pela Universidade do Vale do Paraíba (SP) (1985); Mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas (1990); e Doutora em Educação pela FEUSP (1995). Realizou estágio de Pós-Doutorado no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), Paris-França (2002), e na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (2007). É Livre-Docente em História da Educação pela FEUSP (2005).

Principais publicações:

VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da Educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, D. G. (Org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920 - 1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

VIDAL, D. G.. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para a História da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. *Revista do Centro de Educação UFSM*, Dossiê: História da Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005.

ELIANE PERES

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Faculdade. Coordena o grupo de pesquisa HISALES - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares. É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1989); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993); e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com estágio de Doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal.

Principais publicações:

PERES, E.; TAMBARA, E. (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX e XX). Pelotas: Seiva Publicações; Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

PERES, E. (Org.). *Memórias de alfabetização*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

SCHWARTZ, C.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010.

THIES, V. G.; PERES, E.. Diarios masculinos: (1972-2004) una práctica de trabajo o la vida por escrito? *Cultura escrita & sociedad*, Madri, v. 10, p. 202-217, 2010.

PERES, E.. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3. p. 114-128.

ESTELA NATALINA MANTOVANI BERTOLETTI

Professora da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, *campus* de Paranaíba. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o grupo de pesquisa História do Ensino de Leitura e escrita no Brasil (UEMS) e integra o GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do ensino de língua e literatura no Brasil (UNESP, *campus* de Marília).

É Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas (1990); Mestre em Educação pela UNESP, *campus* de Marília (1997); e Doutora em Educação pela UNESP, *campus* de Marília (2006). Realizou estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP, *campus* de Araraquara.

Principais publicações:

BERTOLETTI, E. N. M. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha Upa, cavalinho!* São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

_____. A produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil: trajetória e concepções da pesquisa. In: ARAUJO, D. A. C. (Org.). *Pesquisa em Educação: concepções, trajetórias e memórias*. Campo Grande: UNIDERP, 2006. p. 159-188.

_____. As contribuições da Comissão Nacional de Literatura Infantil (1936-1937) para a produção de uma teoria do gênero. In: ARAUJO, D. A. C. (Org.). *Pesquisa em Educação: inclusão, história e política*. Campo Grande: UCDB, 2008. p. 67-82.

_____. Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil (1942-1968): fundação de uma tradição. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 27, n. 53, p. 10-16, 2009.

_____. Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil (1942-1968): fundação de uma tradição. In: COENGA, R. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá: Carlini & Carniato, 2010.

FERNANDO RODRIGUES DE OLIVEIRA

Professor da Faculdade de Ciências, Contabilidade e Administração de Tupã. Atua nos cursos de Pedagogia e Administração de Empresas. Integra o GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do ensino de língua e literatura no Brasil (UNESP, *campus* de Marília).

É Licenciado em Letras pela Faculdade da Alta Paulista (2006) e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *campus* de Marília (2009); Mestre em Educação pela UNESP, *campus* de Marília (2010) e doutorando em Educação pela UNESP, *campus* de Marília.

Principais publicações:

OLIVEIRA, F. R.. Um estudo sobre *Compêndio de Literatura Infantil: para o 3º ano normal (1959)*, de Bárbara V. de Carvalho. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, n. 29, n. 56, p. 52-59, jun. 2011.

_____. A produção e circulação de manuais de ensino de literatura infantil no Brasil (1923-1989). In: SEMINÁRIO BRASILEIRO LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 2., 2009, Rio de Janeiro. *Resumos...* Rio de Janeiro: Editora Gráfica Bernardi, 2009. p. 1-13.

FRANCINAIDE DE LIMA SILVA

Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Graduada em Pedagogia pela UFRN (2007); Mestre em Educação pela UFRN (2010); e Doutoranda em Educação pela UFRN.

Principais publicações:

SILVA, F. L. O Grupo Escolar Modelo Augusto Severo: modernização pedagógica em Natal (1908-1920). In: MORAIS, M. A. C. (Org.). *Gênero e práticas culturais: história, educação e literatura*. Natal: EDUFRN, 2009. v. 1. p. 209-218.

SILVA, F. L.; MORAIS, M. A. C.; SILVA, I. K. A. Prática pedagógica no Grupo Escolar Augusto Severo. *Revista Pública*, Natal, v. 2, n. 4, p. 25-32, 2008.

SILVA, F. L.; MORAIS, M. A. C. História da profissão docente em Natal/RN (1908-1920). *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 267-278, maio/ago. 2009.

SILVA, F. L.; MORAIS, M. A. C. Práticas de leitura e escrita nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920). *Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso)*, Natal, v. 36, n. 22, p. 114-138, set./dez. 2009.

IOLE MARIA FAVIERO TRINDADE

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade e coordena, desde 2009, o grupo de pesquisa ALFANECCSO.

É Licenciada em Pedagogia pela UFRGS (1987); Mestre em Educação pela UFRGS (1993); e Doutora em Educação pela UFRGS (2001), com estágio de Doutorado na Universidade do Minho, Portugal.

Principais publicações:

TRINDADE, I. M. F. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004.

_____. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

_____. (Org.). *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. *Identidades alfabetizandas: histórias não tão pessoais assim*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. Infância, educação e alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. In: BUJES, M. I.; BONIN, I. T. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Editora da ULBRA, 2010. p. 45-64.

ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG. É pesquisadora CNPq.

É Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980); Mestre em Educação pela UFMG (1993); e Doutora em Educação pela UFMG (2000). Realizou estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007) e no *Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)* - Paris-França (2007).

Principais publicações:

MACIEL, F. I. P.; FRADE, I. C. A. S. *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG, FAE, 2006.

SCHWARTZ, C. M.; PERES, E.; FRADE, I. C. A. S. *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010.

FRADE, I. C. A. S.; MACHADO, M. Z. V. *Texto, leitura e produção de texto: práticas, ensino e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

FRADE, I. C. A. S. Revistas pedagógicas: qual a identidade do impresso? In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 99-118.

LÁZARA NANCI DE BARROS AMÂNCIO

Professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis. Atuou nos cursos de Pedagogia e Letras e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Faculdade. Integra o Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar- ALFALE.

É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso (1984); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1994); e Doutora em Educação pela UNESP, *campus* de Marília (2000). Realizou estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2007).

Principais publicações:

AMÂNCIO, L. N. B. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá: EdUFMT: INEP, CONPED, 2002.

_____. *Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso 1910-1930*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. Ensino de leitura e escrita: dificuldades do presente? Um pouco de história. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 46, p. 53-62, mar./2006.

_____. Pesquisas em alfabetização: um balanço. *Busca e Movimento*, Rondonópolis, v. 1, n. 5, p. 71-85, 2002.

LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA

Professor Assistente Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação. É Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE).

É Licenciada em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (1977); Mestre em Educação pela FE-UNICAMP (1981); e Doutora em Educação pela FE-UNICAMP (1994).

Principais publicações:

CORRÊA, C. H. A.; SILVA, L. L. M. Para além das fronteiras: notas sobre a circulação de livros didáticos portugueses nas escolas primárias da Amazônia brasileira (1850 –1875). *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 51, p. 82-89, nov. 2008.

_____. Entre cartas de ABC e cartilhas: com quais materiais se ensinavam as crianças de antigamente a ler? *Letras*, Campinas, v. 25, p. 1-92, 2006.

SILVA, L. L. M. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. Uma estante de livros na aula de português. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 37, p. 37-43, 2001.

_____. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. v. 1. p. 82-87.

_____. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Novas Perspectivas).

_____. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau (co-autoria)*. São Paulo: Atual, 1986.

_____. (Org.) *Entre leitores: alunos, professores*. São Paulo: Komedi, 2001.

MAGDA BECKER SOARES

Professora Emérita e Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fundadora, em 1990, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE (FaE-UFMG) e coordenadora, entre 1993-1994, do GT “Alfabetização, leitura e escrita”, da ANPED.

Graduada em Letras Neolatinas pela UFMG (1953), Doutora em Didática pela UFMG (1962) e Livre-docente em Educação pela UFMG (1962).

Principais publicações:

- SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986;
_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDC, 1989;
_____. *Metamemória, memórias: travessias de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991;
_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998;
_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
_____. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985

MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

Professora Assistente Doutora da UNESP, *campus* de Ourinhos. Atua no curso de Geografia e integra o GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. É Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (PR) (1995); Mestre em Educação pela UNESP, *campus* de Marília (2003); e Doutora em Educação pela UNESP, *campus* de Marília (2007), com estágio de Doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal.

Principais publicações:

- MELLO, M. C. O. *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
_____. Núcleo de Ensino de Ourinhos: cenário de criação. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). *Núcleos de ensino da UNESP: memórias e trajetórias*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 211-218.
_____. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização. *Acolbendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa*, São Paulo, v. 2, p. 85-92, mar./ago. 2007.

MARIA ARISNETE CÂMARA DE MORAIS

Professora do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o grupo de pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero. É pesquisadora do CNPq. É Licenciada em Letras pela UFRN (1970); Mestre em Educação pela UFRN (1983); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Realizou estágio de Pós-Doutorado na *École de Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), Paris-França.

Principais publicações:

- MORAIS, M. A. C. *Leitura de mulheres no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
_____. *Isabel Gondim, uma nobre figura de mulher*. Natal: Terceirize, 2003. (Educação e Educadores do Rio Grande do Norte, v. 1. Coleção Mossoroense).
_____. *Chicuta Nolasco Fernandes, intelectual de mérito*. Natal: Editorial A República, 2006.
_____. *A mulher em nove versões*. Natal: EDUFRN, 2001.
_____. *Gênero e práticas culturais: história, educação e literatura*. Natal: EDUFRN, 2009.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI

Professora Titular da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *campus* de Marília Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do GPHELLB - Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. É Licenciada em Letras, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara (1975); Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp) (1989); e Doutora em Educação pela FE-Unicamp (1991); é Livre-docente em Metodologia do ensino de 1º. Grau: alfabetização, pela UNESP - *campus* de Presidente Prudente (1997).

Principais publicações:

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo -1876/1994. São Paulo: Ed.UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?. In: SCHOLZE, L.; ROSLING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: INEP; Passo Fundo: Ed. UFPF, 2007. p. 155-168.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-114, set./fev. 2008/2009.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 41-54, nov. 2000.

NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE). Atua como Coordenadora Adjunta do curso de Pedagogia. Foi presidente da diretoria da Associação de Leitura do Brasil (ALB) (biênio 2009-2010). É licenciada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de São José dos Campos (1972); Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Franca (1989); Mestre em Educação pela FE-UNICAMP (1994) e Doutora em Educação pela FE-UNICAMP (1999). Realizou estágio de Pós-Doutorado no Centro de Artes e Comunicações da Universidade do Algarve, Faro-Portugal.

Principais publicações:

FERREIRA, N. S. A. *Literatura infantil: arte ou pedagogia-moral?* São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A pesquisa em leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

_____. *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Nacional: IBEP, 2003.

_____. *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2006.

RACHEL DUARTE ABDALA

Professora Assistente da Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua nos cursos de Letras e História e coordena o curso de História. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas (NIPPC), da UNITAU, e o Núcleo de Pesquisas em História (NPH), UNITAU. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NIEPHE, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (1999); Mestre em Educação pela FEUSP (2003); Doutoranda em Educação pela FEUSP.

Principais publicações:

ABDALA, R. D. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentum, São Paulo: CNPq, NIEPHE, 2008.

PAULILO, A. L.; ABDALA, R. D. Fragmentos de uma História das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, C. A. M.; ALVES, C. P. (Org.). *Políticas públicas e desenvolvimento regional*. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI (ORG.)

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Garamond
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catlogação	Maria Célia Pereira
Normalização	Elizabete Cristina S. de Aguiar Monteiro Lilian Demori Barbosa Maria Luzinete Euclides
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Produção gráfica	Giancarlo Malheiro Silva

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
(14) 3402-1333

Alfabetização no Brasil

uma história de sua história

Este livro traz vários artigos/ensaios e analisa questões importantes sobre a história da alfabetização no Brasil.

Tendo em comum como campo de investigação a história da alfabetização, os autores mostram, a partir de suas investigações, os lugares de suas trajetórias, ampliando as abordagens teórico-metodológicas da alfabetização como objeto da História da Educação e Linguagem.

A defesa argumentada com que os autores apresentam sobre a história da alfabetização é convincente e necessária.

Os argumentos e os achados deste livro convergem para a compreensão e o compromisso desse grupo de levar adiante suas propostas de investigação e constituição de grupos de pesquisa em diversos estados e instituições brasileiras.

Este livro é, sem dúvida, uma contribuição para aqueles que se propõem a conhecer e a investigar a alfabetização, a cultura escrita, as práticas escolares de leitura e escrita e os manuais escolares.

Francisca Izabel Pereira Maciel

Ceale/FAE/UFMG



ISBN 978-85-7983-178-2



9 788579 831782

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora